جامعة العلوم الاسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أَثَرُ تَدْرِيْسِ الْقِرَاْءَةِ بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ فِيْ تَنْمِيَةِ مَهَاْرَاْتِ التَّفْكِيْرِ التَّأَمُّلِيِّ وَالْاسْتِيْعَابِ الْقِرَاْئِيِّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth grade students in jordan

إعداد

رِيَاض مُفْلِح البقور

إشراف

الأستاذ الدكتور طَهَ علي الدُّليميُّ

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه

في (المناهج والتدريس) في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان: 2017/8/13

جامعة العلوم الاسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أَثَرُ تَدْرِيْسِ الْقِرَاْءَةِ بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ فِيْ تَنْمِيَةِ مَهَاْرَاْتِ التَّفْكِيْرِ التَّأْمُّلِيِّ وَالْاسْتِيْعَابِ الْقِرَاْئِيِّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

إعداد

رِيَاض مُفْلِح البقور

إشراف

الأستاذ الدكتور طَهَ علي الدُّليميُّ

قدمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في (المناهج والتدريس) في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

تاريخ المناقشة: عمان: 2017/8/13

أَثَرُ تَدْرِيسِ الْقِرَاءَةِ بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ فِيْ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيْرِ التَّأَمُّلِيِّ وَالْاسْتِيْعَابِ الْقِرَائِيِّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth grade students in jordan

إعداد

رِيَاض مُفْلِح البقور

إشراف

الأستاذ الدكتور طَهَ علي الدُّليميُّ

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: **2017/8/13**

أعضاء لجنة المناقشة	اسم الجامعة	التوقيع
الأستاذ الدكتور طه علي الدليمي؛ مشرفاً ورئيساً	العلوم الإسلامية العالمية	....
الأستاذ الدكتور احمد محيي الدين الكيلاني؛ عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	....
الدكتور محمد فلاح الخوالدة؛ عضواً	العلوم الإسلامية العالمية	....
الأستاذ الدكتور كامل علي العتوم؛ عضواً خارجياً	جامعة جرش	....

The World Islamic Science & Education University

Faculty of Graduate Studies

Dept of Curriculum & Instruction

The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth grade students in jordan

By

Read mefleh AL-Bqoor

Supervisor

Prof. Dr. Taha Ali AL-Duleimi

“A Dissertation submitted in partial fulfillment of the- Requirements of the Degree of Doctor of philosophy in Curriculum &Instructionat the World Islamic Science and Education University"

The world Islamic Science and Education University

Amman: 13/8/2017

التفويض

أنا الموقع أدناه **رياض مفلح البقور**، أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢٤/٨/٢٠١٧

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع ...

إلى روح والدي الطاهرة ...

إلى والدتي أطال الله في عمرها ...

إلى رفيقة دربي وشريكتي زوجتي الغالية...

إلى أبنائي نور المستقبل وأمل الغد...

إلى إخواني وأساتذتي وأصدقائي وأهلي وكل من وقف بجانبي...

إلى كل من مد إليّ يد العون والنصح والإرشاد...

إليكم جميعا أهدي ثمرة تعبي وجهدي المتواضع...

فجزاكم الله عني خير الجزاء...

الباحث

رياض مفلح البقور

☐

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه أجمعين، بعد أن من الله علي بإتمام هذه الأطروحة لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وإلى أعضاء هيئة التدريس، على ما قدموه لي من عون وتوجيه طيلة فترة الدراسة.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر الخاص ومزيد الأمتنان وعظيم التقدير إلى الأستاذ الدكتور طه علي الدليمي الذي تكرم بالإشراف على اطروحتي، فلم يبخل علي عبر مراحل إعدادها بجهده المقدر، ووقته الثمين، وإرشاداته القيمة، وأتاح لي فرصة الإفادة من بحر علمه، وخبراته الواسعة، حتى خرجت الاطروحة إلى حيز الوجود على هذه الصورة فله مني صادق الدعاء بان يحفظه الله.

كما أتقدم بوافر الشكر والامتنان والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الأستاذ الدكتور أحمد محيي الدين الكيلاني، والدكتور محمد فلاح الخوالدة، والأستاذ الدكتور كامل علي العتوم، لتفضلهم بمناقشة هذه الاطروحة وتقديم الملاحظات القيمة والهامة عليها.

وأتقدم بكل الشكر والتقدير إلى كل من ساعدني وقدّم لي النصيحة لإتمام اطروحتي أسال اللهّ عزّ وجل أن يجعله في ميزان حسناتهم.

الباحث

رياض مفلح البقور

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أَثَرُ تَدْرِيْسِ الْقِرَاْءَةِ بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ فِيْ تَنْمِيَةِ مَهَاْرَاْتِ التَّفْكِيْرِ التَّأَمُّلِيِّ وَالْاسْتِيْعَابِ الْقِرَاْئِيِّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

إعداد

رِيَاض مُفْلِح البقور

إشراف

الأستاذ الدكتور طه علي الدليمي

تاريخ المناقشة: عمان: 2017/8/13

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الاردن، ولتحقيق هدف الدراسة جرى اختيار مدرستين من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة السلط لواء ماحص والفحيص، هما ماحص الثانوية للبنين وماحص الثانوية للبنات. واختيرت أربع شعب بطريقة عشوائية من المدرستين، اثنتان تمثلان المجموعة الضابطة واثنتان تمثلان المجموعة التجريبية. وتكون افراد الدراسة من (110) طلاب وطالبات، وبواقع (52) طالبا وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(58) طالبًا وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة. واستخدمت الدراسة ست استرتيجيات في تدريس القراءة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، لتنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي.

ولتعرف فعالية هذه الاستراتيجيات أعدّ الباحث اختبارًا لقياس مهارات التفكير التأملي، واختبارًا لقياس مهارات الاستيعاب القرائي. وجرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما وجرى تطبيقهما قبليًا وبعديًا.

وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=0. 05) بين متوسطي درجات أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً أيضا لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي. ولم تظهر النتائج أثرا للتفاعل بين الإستراتيجيات والجنس في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجات فوق معرفية، التفكير التأملي، الاستيعاب القرائي.

Abstract

The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth grade students in jordan

By

Read mefleh AL-Bqoor

Supervisor

Prof. Dr. Taha Ali AL-Duleimi

Amman: 13/8/2017

This Study aimed at investigating (The effect of teaching reading by using the metacognitive strategy in developing the reflective thinking skills and reading comprehension to the ninth grade students in Jordan).

To achieve this purpose, two public schools were chosen in Salt Directorate of Education district Mahis and Fuhies. These schools were Mahis Secondary school for boys and Mahis Secondary school for girls. Four sections were randomly chosen from two schools. two sections foe Experimental Groub and two for the Control Groub. The participants of the study were (110) male and female students. (52)male and female students for the control group and (58) students for the experimental group. Six reading strategies were used in teaching reading, befor reading, while reading and after reading to develop the reflective thinking skills and reading comprehension

A test was prepared to measure the reflective thinking skills and another test to measure the reading comprehension. The validity and reliability of two tests were established. The pre and post tests were applied on the participants of the study

The results of the study revealed that these were statistically significant difference. (a=0. 05)between the means of the experimental groub and the control groub in favor of the experimental groub on the post test in reflective thinking skills.

The result also showed that there were statistically significant different in favor of the experimental groub in developing reading comprehension skills.

The results didn’t reveal any effect between the strategies and gender in developing the reflecive thinking skills and reading comprehension.

Keywords:Meta-cognitive strategies, reflective thinking skills,reading comprehension.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تُعدُّ القراءة النافذةَ الأوسعَ إطلالة إلى الفكر الإنساني، الموصلة إلى كل نوع من أنواع المعارف المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، ويتعرف أخبار السلف والخلف وتجاربهم، ويلم بكل شاردة وواردة، ومما يؤكد أهمية القراءة قوله تعالى مخاطبا نبيه الكريم، صلى الله عليه وسلم: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3)" (سورة العلق الآيات: 1، 2، 3) وتأكيده–سبحانه وتعالى– أداة القراءة والكتابة وهو القلم قائلا "الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4)" (سورة العلق، الآية:4) وأقسم الله سبحانه وتعالى بالقلم في قوله " ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1)"(القلم الآية:2).

والقراءة أساس التربية والتعليم؛ إذ أظهرت الدراسات أن حوالي (70٪) من المعلومات التي يتعلمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة. وإن الإنسان مطالب بالقراءة والتعلم من المهد إلى اللحد بغية تثقيف نفسه، وتحقيق التعلم الذاتي الشامل والدائم لديه (علي، 2005).

وللقراءة دور كبير في بناء شخصية الإنسان؛ إذ تساعد في تكوين الشخصية الناضجة ذات المستوى الراقي في الوعي والتفاعل النشط مع العالم الذي تعيش في رحابه، وأنها تثري الحصيلة اللغوية للقرّاء، وبالنتيجة فهي تنمي قدرتهم على التعبير بأسلوب جيد، وتجعلهم أكثر قدرة على التحليل والنقد واتخاذ القرارات الصائبة، فضلا عن أنها تنمي القدرة على الفهم السريع، وجودة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى، وتوسيع خبرات القارئ وإشباع حاجاته وميوله، وتزويده بالمتعة والتسلية (شحاته، 2011).

وبينت دراسات متعددة، منها دراسة الدعجة (2007)، ودراسة الشقير (2005)، ودراسة الشروف (2002) أنَّ ثمة أثرا بيّنًا للقراءة في بناء مهارات التفكير المعرفي، وفوق المعرفي؛ إذ إن ماهية التفكير عبارة عن عملية ينظم بها العقل خبراته الفطرية والمكتسبة من الفنون اللغوية المتمثلة في القراءة والمحادثة والكتابة والاستماع وغيرها من المكتسبات الحسية، بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات، أو العناصر في الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين شيء معلوم وآخر مجهول، فتظهر هنا القدرة على التحليل والنقد، والتوصل إلى النتائج المستندة إلى استنباط أو استدلال سليم وحكم سديد.

ولما كانت مهارة القراءة على هذا القدر من الأهمية فقد أولاها كثير من الباحثين عناية خاصة، وذلك بتدريسها على وفق طرائق وإستراتيجيات تربوية حديثة. ومن هذه الإستراتيجيات الإستراتيجيات فوق المعرفية ومنها إستراتيجيات ما قبل القراءة كالتنبؤ والعصف الذهني، وأثناء القراءة كالتساؤل والتفكير حول الأفكار، وبعد القراءة كأخذ الملحوظات، ومناقشة العناصر الأساسية، وغيرها من الإستراتيجيات التي تسعى إلى تعليم المتعلمين كيف يفكرون؟ عن طريق تنمية قدراتهم على كيفية التفكير في التفكير "Metacognition"، وكيفية معالجة المعلومات؛ للاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، حتى يكونوا قادرين على الانتقاء والتجديد والابتكار، وممارسة مهارات التفكير وعملياته في مجالات الحياة المختلفة، وتنمية قدرتهم على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة؛ لمواجهة تحديات الحاضر واحتمالات المستقبل (الطحان، 2003).

وهناك صلات وثيقة بين الإستراتيجيات فوق معرفية والقراءة؛ إذ إن التفكير بصفة عامة نشاط عقلي يعتمد على ما يستقر فى العقل من معلومات، بحيث ينطلق من الخبرة الحسية، وهو

يمثل انعكاسا للعلاقات القائمة بين الظواهر والأحداث والأشياء بشكل رمزي لفظي. والقراءة أحد الموارد التي تنمي تفكير الإنسان؛ فالمفكّر الجيد قارئ جيد؛ فهو يعمل تفكيره فيما يقرأ، فكل قارئ يمتلك مهارات تفكيرية، لكن المقصود هو أن تدرّس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية تعتمد على مهارات تفكيرية عليا، أظهرت الدراسات أهميتها في هذا الجانب (علي، 2005).

وتعمل الإستراتيجيات فوق المعرفية على إكساب المتعلم الفهم والتعلم الإيجابي الفعال، واكتساب عادات جديدة في التفكير، فهو لا يفكر فيما يقرأ فحسب، بل يفكر في كيفية قراءته، وأن هذه الإستراتيجيات تسهم في إكساب المتعلم مهارات عقلية تمكنه من التعلم الذاتي المستقل؛إذ يقوّم المتعلم قراءته ومدى استيعابه، ويستخدم طرائق متعددة للقراءة، وذلك لتعدد الرؤى والأساليب التي يسلكها في قراءته للنص، فهو يتحكم في تفكيره، مما يساعده في تحسين قدرته على الفهم والاستيعاب والتخطيط والإدارة وحل المشكلات(شحاته، 2011).

وتبرز الحاجة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها مهارات التفكير التأملي، فهذا النوع من التفكير يمكن الإنسان من التكيف مع الظروف المحيطة به، والتعامل مع المشكلات والصعوبات التي تواجهه، وذلك باستدعاء وتوظيف ما يملكه من معلومات ومهارات وخبرات، وكلما كانت هذه الأدوات متطورة كان مفعولها أقوى وأبقى (الشقير، 2005).

والتفكير التأملي هو العامل الحاسم في كثير من قضايا النجاح في الحياة، فكلما كان الفرد أقدر على التفكير كان نجاحه أعظم، لذلك فقد اهتمت التربية الحديثة بالتدريب على عمليات التفكير المختلفة، ومنها التفكير التأملي، وذلك ليصبح المتعلم قادراً على توظيف المعلومات والمهارات التي يحصل عليها في تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وجعله قادراً على مواكبة التغيرات المتواصلة التي تحصل في ميادين الحياة. وتسهم ممارسة التفكير التأملي في إثراء العملية التعليمية

التعلمية، وجعلها أكثر حيوية، فيقبل المتعلمون على الدرس بحماس ليمارسوا الأنشطة، وليشاركوا بإيجابية، فيتحسن أداؤهم، وتنمو قدرتهم على التطور (سعادة، 2003).

ولا يقتصر تأثير الإستراتيجيات فوق المعرفية في أنواع التفكير المختلفة، بل لها تأثير أيضا في الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة، إذ إن مستويات الاستيعاب القرائي لا تعتمد فقط على القراءة بهيئتهاالقائمة على رؤية القارئ للتراكيب والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق. إنما يتعدى ذلك إلى الهيئة العقليــة، التي يجري بها تفسير المعنى، وتشمل: الفهم الصريح، والاستنتاج، والفهم الضمني، وفهم ما بين السطور، والتذوق، والتحليل ونقدالمقروء، وإبداء الرأي فيه. وهذا كله يتطلب موقفا تعليميا فاعلا يسهم في تحليل النص المقروء تحليلا عميقا سابرا لمعانيه وأفكاره وقيمه، بحيث تنمو لدى الطلبة مهارات عملية يمارسونها أثناء قراءتهم للنص؛ فيصبح لديهم ملكة تؤهلهم حتى يكونوا قرّاءً أفذاذا (سلمان، 2006).

وأهم مستويات الاستيعاب القرائي: المستوى الحرفي الذي يهتم بالأفكار المنصوص عليها مباشرة، والتعرف إلى الأفكار والتفاصيل الرئيسة، واسترجاعها، وفهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، وتحديد تسلسل الأحداث. وهناك المستوى الاستنتاجي ويهتم بالمعاني الأكثر عمقا، وفهم ما بين السطور، واستنتاج أشياء ليست موجودة في النص، وذلك بتركيب المعلومات الموجودة في المحتوى القرائي، والتوصل إلى استدلالات منطقية، واقتراح عنوان جديد، ووضع تعميمات، والتنبؤ بالنتائج، وفهم اللغة المجازية. أما المستوى الناقد فيتطلب إصدار أحكام على نوعية المحتوى وقيمته وصحته، والتعرف إلى هدف الكاتب ووجهة نظره، وتمييز الحقيقة من الرأي، وهذه المستويات الثلاثة من الاستيعاب هي التي ستتناولها الدراسة الحالية (الدليمي والوائلي، 2009).

ومن الإستراتيجيات التي يمكن اعتمادها لتدريس القراءة الإستراتيجيات فوق المعرفية، وتتناول هذه الدراسة ست إستراتيجيات: استراتيجيتين قبليتين؛ أي قبل البدء بالقراءة، وهما

استراتيجية التنبؤ واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجيتين خلال القراءة، وهما إستراتيجية التساؤل واستراتيجية التفكير حول الأفكار، واستراتيجيتين بعد القراءة، وهما استراتيجية أخذ الملحوظات واستراتيجية مناقشة العناصر الأساسية (الدليمي، والوائلي، 2009).

أما استراتيجية التنبؤ فهي تُشرك القراء في عملية نشطة، لجمع معارفهم السابقة وضمها إلى المعرفة التي يتلقونها من النص. فعند ما يكون النص روائيًا، على سبيل المثال، يتخيل الطلاب الأحداث اللاحقة. وعندما يتضمن النص بعض المعلومات والبيانات العلمية يتوقع الطلاب ما يمكن أن يتعلموه أو يقرأوا عنه في الفقرات التالية (عاشور، والحوامدة، 2007).

ويعد العصف الذهني أسلوبا تعليميا وتدريبيا يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار؛ لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، وهو أيضا أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يجري بها تشجيع أفراد المجموعة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة بشكل عفوي تلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي، ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها (الدوسري، 2005).

أما التساؤل فيعد أداة فعّالة في نتاجات التعلم، وتسهم التساؤلات الملائمة في تطوير أنواع مختلفة من التعلم المعرفي لدى الطلاب. ومن أجل تحديد نوع التساؤلات ومستوى الأسئلة وطبيعتها لابد للمعلم من تحديد أهداف المادة القرائية ومحتواها ونشاطاتها. وينبغي أن تتسم هذه الأسئلة بالمرونة والتعديل والملاءمة لجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم (الدليمي، والوائلي، 2009).

وتجري في استراتيجية التفكير حول الأفكار عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيطوالمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة أو الموضوع. وهو قدرة على التفكير في مجريات التفكير، أو حوله وهو أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يشد الفرد للتفكير في طريقة تفكيره.

ومن الإستراتيجيات أيضا أخذ الملحوظات، وهذه الاستراتيجية ليست مجرد تجميع المعلومات فقط، ولكن تقوم على تدوينها بطريقة صحيحة ومنظمة، حتى يمكن استخدامها في وقت لاحق، لذا فهذه الاستراتيجية تساعد على تحسين قدرة المتعلم على تدوين الملحوظات بطريقة دقيقة ومنظمة ومكتملة، فضلا عن مساعدة المعلمين في إعدادهم لمحاضراتهم ودروسهم، مما ينعكس أثره إيجابيا على فهم الطلاب لمادتهم العلمية وتحصيلهم الجيد فيها (الكندري والمنصوري، 2015).

أما استراتيجية مناقشة العناصر الأساسية فهي عبارة عن حوار شفوي بين المعلم والطلبة يظهر فيها الدور الإيجابي الواضح للطلبة، وتهدف إلى تحقيق غايات وأهداف معينة لا يمكن أن تتحقق إلا بمشاركة الطلبة. إذ يحدد المعلم محتوى المناقشة ويصوغ الأسئلة الرئيسة، التي يجري طرحها ليقود الطلبة نحو أهداف محددة سلفا (الشروف، 2002).

مشكلة الدراسة

تتأتى مشكلة الدراسة من ضعف الطلبة في أنواع التفكير المختلفة، ومنها التفكير التأملي، وضعفهم أيضا في مهارات القراءة، مما ينعكس على تدني فهم المقروء، واستيعابه في مستوياته المختلفة، وبخاصة مستويات الاستيعاب الاستنتاجي والناقد. وجاء في قطيط (2008) أن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية أكد في تقريره أن الطلبة في الأردن يشكون من تدني مهاراتهم في التفكير، وبخاصة مهارات التفكير العليا. وأشار التلهوني (2007) أيضا إلى أن هناك ضعفاً لدى الطلبة في مهارات التفكير العليا. ويمتد الضعف إلى مهارات الاستيعاب القرائي، فقد أشارت دراسة الحجاج (2000) إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي في أحسن الأحوال تقترب من درجة المتوسط، وتوصلت دراسة الهزايمة (1998) إلى ضعف واضح لدى الطلبة في استيعاب مضامين الوحدات اللغوية، وتوصلت دراسة كوكحة (1991) إلى وجود ضعف واضح لدى الطلبة في الاستيعاب، وبخاصة استيعاب تسلسل الأحداث والمفردات والتنبؤ بالنتائج.

وقد لمس الباحث في اثناء تدريس مبحث اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية معاناة الطلبة في تفاعل نصوص القراءة واقتصارهم على التلقي بعيداً عن التفاعل والايجابية، وقد تعمق هذا الشعور عبر قيام الباحث بحضور الحصص الصفية، وملاحظة أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية ومن واقع مسؤولياته كونه مشرفاً تربوياَ، إذ لاحظ عزوف نسبة كبيرة من الطلبة عن المشاركة الإجابية خلال الحصة الصفية وكذلك عدم التأني والتسرع في الاجابة وإعطاء إجابات خاطئة.

وبينت دراسات أخرى وجود ضعف في الاستيعاب لدى الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة الهروط (2011)، والزعبي (2008)، والدعجة (2007)، وسلمان (2006).

ومن هنا ستسعى هذه الدراسة إلى الإفادة من بعض الإستراتيجيات فوق المعرفية في تدريس القراءة بغية بيان أثر تلك الاستراتجيات في تطوير التفكير التأملي وتنمية الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين، مما سيسهم في رفع مستوياتهم اذ أثبتت هذه الدراسة فاعلية هذه الإستراتيجيات.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر تدريس القراءة بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

2- ما أثر تدريس القراءة بِإستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

3- ما أثر تفاعل جنس الطالب مع طريقة التدريس في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

فرضيات الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة تصاغ الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريسِ (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، الطريقة الاعتيادية).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α=0. 05) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، الطريقة الاعتيادية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى تفاعل جنس الطالب مع طريقة التدريس.

أهمية الدراسة

تتأتى أهمية الدراسة مما يأتي:

1- ستسهم في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي.

2- انسجام أهداف الدراسة العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية في تعزيز المهارات اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية خاصة؛ من خلال الإستراتيجيات التي تتناولها الدراسة، والتي يمكن أن تنمي مهارات التفكير التأملي، والاستيعاب القرائي.

3- توفر هذه الدراسة مجالا لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها والإفادة من الإستراتيجيات فوق المعرفية التي تتبع في تدريس القراءة؛ لتوظيف إستراتيجيات فوق معرفية في التدريس واختبارها ميدانيًا في صفوفهم.

4- إفادة مصممي مناهج اللغة العربية ومطوريها من نتائج هذه الدراسة في بناء الدروس وفقًا لمتطلبات إستراتيجيات فوق معرفية من خلال ادلة المعلمين.

5- إثراء الأدب النظري.

حدود الدراسة ومحدداتها

نفذت الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمنية: جرت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016 / 2017.
- الحدود المكانية: تم اختيار مدرستين تابعتين للواء ماحص والفحيص التابع لمحافظة البلقاء.
- الحدود البشرية: جرى اختيار عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي، بواقع شعبتين من كل مدرسة، بحيث تكون إحدى المدارس للبنين والأخرى للبنات.
- تتحدد نتائج الدراسة و تعميمها بأدائي الدراسة المتعلقتين بمهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير التأملي التي أعدهما الباحث؛ لقياس مدى تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات الاستيعاب القرائي ومدى صدقهما وثباتهما.
- المدة الزمنية التي استغرقت في تطبيق الاستراتيجيات عشرة اسابيع بواقع ثلاثين حصة.

التعريفات الإجرائية

1) الإستراتيجيات فوق المعرفية:

وهي مجموعة العمليات القائمة على مهارات متضمنة في كل استراتيجية، يجري تحقيقها عند تدريس القراءة، وذلك قبل البدء بالقراءة وأثناءها، وبعدها، وهي على النحو الآتي:

- **إستراتيجيات ما قبل القراءة وهي:**

أ- التنبؤ: ويعني في حدود هذه الدراسة (قدرة الطلبة على استنتاج نتائج أو أحداث لاحقة يتضمنها النص القرائي، بالاعتماد على أدلة أو حجج مستنبطة من النص ذاته بعيدا عن العشوائية).

ب- العصف الذهني: استثارة أذهان الطلاب؛ لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار أو العواطف أو الأساليب المراد استقراؤها من النص القرائي أو جزء منه، ثم غربلتها والخلوص إلى المناسب منها.

- **إستراتيجيات أثناء القراءة وهي:**

أ- التساؤل: وتتضمن إستراتيجيات التساؤل المجمعة، وبها يجري سؤال الطلبة أسئلة تتطلب منهم جمع معلومات عن قضية أو موضوعاً ما في النص، وإستراتيجيات التساؤل التصنيفية ويجري بها طرح أسئلة توجه إلى الطلبة لتصنيف معلومات النص على شكل أفكار عامة أو عواطف أو أغراض. . . ، وإستراتيجيات التساؤل التنظيمية، ويجري في ضوئها طرح أسئلة تدور حول تنظيم النص وفقراته وبيان مدى تسلسله المنطقي كنتائج ومقدمات وتنظيم الزمان والمكان وبيان مدى تماسكه.

ب- التفكير حول الأفكار: وهذه الاستراتيجية تسعى إلى جعل الطلبة يبررون سبب اختيارهم للأفكار التي يستنتجونها من النص ولماذا اختيرت هذه الفكرة ولم تختر تلك؟ كذلك وتصويب الأفكار بتمييز الأفكار الصحيحة من غيرها.

- **إستراتيجيات ما بعد القراءة وهي:**

أ- أخذ الملحوظات: استراتيجية تتطلب كتابة أوتسجيل ما جرت قراءته أو سماعه بطريقة وصفية؛ إذ يكتب الطالب النقاط والأفكار الرئيسة والأدلة، وتبرز قوة هذه الاستراتيجية بقدرة الطالب على الإيجاز والشمولية.

ب- مناقشة العناصر الأساسية: تقوم هذه الاستراتيجية على حوار فاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم؛ للعناصر الأساسية التي جرى استخلاصها من النص، كالأفكار والعواطف والأساليب الفنية والأسباب والنتائج. . .

2) مهارات التفكير التأملي:

وهي مجموعة المهارات الذهنية والأدائية التي يتمكن منها الطلبة (عينة الدراسة)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة بإجاباتهم عن اختبار التفكير التأملي المعد لأغراض هذه الدراسة، وتتمثل بالمهارات الخمس الآتية:

1- الرؤية البصرية.

2- الكشف عن المغالطات.

3- الوصول إلى استنتاجات.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة.

5- وضع حلول مقترحة.

3) الاستيعاب القرائي:

ويقصد به في الدراسة الحالية بأنه:عملية تفاعلية بين القارئ والنص؛ لبناء المعنى في مستويات الاستيعاب الثلاثة: الحرفي، والاستنتاجي، والناقد. وقد قيس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل جانبين من الدراسة أما الأول منهما فيتضمن الخلفية النظرية للدراسة، وأما الثاني فيتضمن الدراسات السابقة.

أولاً: الأدب النظري

ترى المدرسة المعرفية أن القراءة تستند إلى محاولة فهم المادة المقروءة، وذلك بملء الفجوات بين المعلومات في النص المقروء، وبين معرفة القارئ السابقة. وفهم المقروء أو استيعابه يعتمد على مكونات معرفية متعددة، منها: التفكير، وخلفية القارئ المعرفية وميوله، وطبيعة المادة المقروءة، ومن هنا أصبح الفهم عملية تفاعلية تعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات هي: القارئ، والنص، والسياق (عبد الحميد، 2000).

إن عملية القراءة عملية معقدة، يمكن تجزئتها إلى ثلاث خطوات كبيرة هي: المطابقة، والتنظيم، والتفاعل. ففي المطابقة يربط الطالب المعنى بالكلمات، كلما ظهر ذلك خلال القراءة، وهنا يبني الطالب المعنى من السياق. أما التنظيم فيعني أن القارئ ينظم أفكاره لإنتاج المعنى. ويتضمن التفاعل نوعي التفاعل العقلي والعاطفي، وفيه يعتمد القارئ على نوع المادة المقروءة، واتجاهات القارئ وأهدافه، وإذا تفاعل الطلبة مع النص بنجاح عاطفيًا وعقليًا، تكوّن لديهم ميل شديد نحو القراءة (قطامي، 2000).

مقدمة في التفكير

التفكير عملية مصاحبة للإنسان بشكل دائم، وهو من الصفات التي يسمو بها عن غيرة من المخلوقات، ويمثل التفكير أكثر أنواع السلوك البشري تعقيدا، فإن الخاصية التي يتميز بها التفكير

هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزية وخيالية، لا بصفة فعلية، ويحتاج إليها في جميع مراحل عمره ليتدبر شؤون حياته، وذلك يستدعي تعليمه في مراحل التعليم كافة.

واحتل التفكير في كتاب الله – عز وجل – مساحة واسعة، لما له من أثر بالغ في حياة الإنسان الدنيوية، والأخروية، ويظهر ذلك بتركيز الكثير من الآيات القرآنية عليه، ومثال ذلك في قوله تعالى: (قل إنما أعظكم بواحدة أن تقوموا لله مثنى وفرادى ثم تتفكروا ما بصاحبكم من جنة إن هو إلا نذير لكم بين يدي عذاب شديد)(سبأ: 46). وفي قوله تعالى: (الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والارض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار) (آل عمران، 191)

ويرى البعض أن التفكير مجموعة من العمليات أو المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة سؤال أو حل مشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات أو المهارات قابلة للتعلم بمعالجة تعليمية معينة، وقد تعددت تعريفات التفكير بين أوساط علماء النفس، ومن ذلك أن التفكير عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو العناصر في الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، والعلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، والمعلوم والمجهول. أما معناه الخاص فيقتصر على حل المشكلات حلا ذهنيًا عن طريق الرموز؛ أي حل المشكلات بالذهن لا بالفعل وعُرِّف أيضا بأنه القدرة على التحليل، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استنباط أو استدلال سليم وحكم سديد(نور الدين، 2005).

وذكر سعادة (2003) أن التفكير هو البحث عن المعنى، سواء أكان هذا المعنى موجودًا بالفعل أو أننا نحاول العثور عليه والكشف عنه، أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرًا، ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة.

أما سين (sen,2013:41) فيرى أن التفكير التأملي هو "الاستقصاء الذهني النشط الذي يتسم بالوعي والتأني، والذي يمارسه الفرد حول معتقداته وخيراته ومعرفته المفاهيمية والاجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بحيث يمكنه من حل المشكلات، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعده ذلك المعنى في الاستدلال لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل".

التفكير التأملي

لقد حث الله سبحانه وتعالى جميع عباده على التفكير والتدبر والتأمل في آيات كثيرة من القرآن. ومنها قوله تعالى: (أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت (17) وإلى السماء كيف رفعت (18) وإلى الجبال كيف نصبت (19) وإلى الارض كيف سطحت) (الغاشية: 17–20)، وبما أن القرآن الكريم يعد المصدر الأول للغة العربية، فإنه غني بالأدلة التي تحث على التأمل.

وعرف الرشيدي (2013: 62) التفكير التأملي بأنه:" تبصر معرفي في الأعمال، يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج". وعرفه شون المذكور في الدعجة (2007: 77)، بأنه:" قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط حول معتقداته وخبراته المفاهيمية؛ لوصف المواقف والأحداث وتحليلها".

وهكذا فإن التفكير التأملي من أنواع التفكير ذات المستويات العليا؛ فبه يكون الفرد قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة، لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته؛ أي انتقال الفرد من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر إلى العناصر المتعددة، التي كان

يتعامل معها بوصفها موضوعات متباعدة، فيراها مشتركة في جوانب متعددة، بمعنى أنه ينظر إلى الأشياء بمنظار تأملي.

واستحوذ التفكير التأملي على اهتمام كثير من المربين بكتاباتهم في علم النفسالتربوي مثل بينية(Binet)، وجيمس (James)، وديوي (Dewey)، لكن الاهتمام بهذا المصطلح اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس التربوي خلال ازدهار المدرسة السلوكية، وبقي الحال على ذلك حتى مطلع الثمانينيات من القرن الماضي، وعندما جاء شون، المشار إليه في عبد الهادي، مصطفى (2001) ظهرت أهمية التفكير التأملي في قدرة الفرد على التأمل.

ويتضمن التفكير التأملي الرغبة في الاستعداد والاستمرار في التقويم والتطوير بشكل شخصي، وتطبيق المرونة والتحليل الدقيق والإدراك الاجتماعي، ويستطيع الفردبالتفكير التأملي ربط المعلومات بعضها ببعض، ودمج المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة، أو الخبرة الحالية بالسابقة، لذلك يسمح للفرد بتعديل المعرفة إلى معرفة جديدة ومن هنا ينتج التفكير التأملي تعلمًا مميزًا يسمح بالتقويم، ويعتمد على طرق علمية دقيقة تأملية ممكنة التطبيق (Kish,1997).

وخلاصة القول: إن الفرد المتأمل يتبنى هذا النوع من التفكير لتأمل الموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطط اللازمة لفهمه، للوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. ويتطلب ذلك تحليل الموقف إلى عناصر مختلفة، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه العناصر، وفي هذه الحالة يجب مساعدة الطالب على كيفية التحليل.

لقد جرى الاهتمام بالتفكير التأملي بتنمية مهاراته المختلفة، لما لها من آثار إيجابية في حياة المجتمع الإنساني؛ فقد بدأت السياسات التربوية بالتركيز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة؛ ليكونوا نواة حقيقية للمفكرين والمتميزين، بحيث تكون هذه المهارات إحدى الوسائل المهمة في

تطوير مستوى عالٍ من الوعي الذاتي؛ كون تعليم التفكير لا يمكن وصفه ببساطة على أنه يتعلق بنقل مهارات معينه، وإنما بتشجيع الميول للاكتشاف والاستقصاء والفهم وتحليل المعتقدات والقناعات لدى الأفراد، والمجتمع المفكر هو الذي يحقق فيه أفراده التعلم مدى الحياة، بالاستناد إلى الجهود التربوية التي تعزز مهارات التفكير لدى الطلبة (القرعان والحموري، 2011).

ويؤكد لي (Lee, 2005) و (عبوي، 2007)، أن الطلبة الذين يفكرون تفكيرا تأملياً يكون لديهم القدرة على إدراك العلاقات وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهه نظرهم، وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها، واستيعاب المعلومات ذات العلاقات غير المناسبة للمقدمات المعطاة. وينبغي أن تركز أنشطة التعلم على تنمية مهارات التفكير التأملي؛ لأن عدم مراعاة ذلك يؤدي إلى الوصول إلى معرفة سطحية وبقدرٍ محدود من التأمل. وتعد عمليات التفكير بمثابة محركات تحفز البشرية إلى التقدم والرقي، فلولا ممارسة عملية التفكير،لبقي الإنسان يعيش حياة بدائية،ولما تمكن من اكتساب العلوم والمعارف، فقدرة الإنسان على التفكير التأملي مكنته من اكتشاف أسرار العلوم بشتى مجالاته، إذ إن التفكير مصدر للعلم، وقد استطاع الإنسان بالتفكير، في أي شيء آخر، أن يطور الصناعات والتكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة.

ويمثل التفكير التأملي (Reflective Thinking) واحداً من أهم العمليات العقلية والمعرفية الأساسية التي تميز الطلبة المتأملين، ويتمثل ذلك في سرعة استجابتهم لمواقف الحياة المختلفة، وكفاءتهم ودقتهم في تقديم الاستجابات المناسبة لتلك المواقف، فهم غالباً ما يميلون إلى التأني في تقديم استجابتهم، ويأخذون وقتاً أطول في تخصيص البدائل المتاحة(جمل، 2005).

مهارات التفكير التأملي

هناك مهارات معينة يتصف بها كل نوع من أنواع التفكير تميزه عن غيره من أنواع التفكير الأخرى؛ ولأن التفكير التأملي هو أحد المتغيرات في الدراسة، كان لابد من عرض مهاراته

وتحديدها، ليسهل التعرف إليها عند الطلبة، وقياسها والحكم على مستوى الطلبة فيها. وبالرغم من اختلاف النظرة إلى التفكير التأملي ومفهومه، إلا أنه يمكن ذكر بعض مهاراته التي أوضحها بعض الباحثين؛ فقد ذكر عبيد وعفانه (2003) أن العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملي تتميز بالميل والانتباه الموجهين نحو الهدف (اتجاه)، وإدراك العلاقات (تفسير)، واختبار وتذكر الخبرات الملائمة (اختبار)، وتمييز العلاقات بين مكونات الخبرات (استبصار)، وتكوين أنماط عقلية جديدة (ابتكار)، وتقويم الحل كتطبيق عملي(نقد).

وأشار فان مانين (Vanmanen,1995) إلى وجود ثلاثة أنماط للتأمل هي:التأمل التوقعي، وهو تأمل في العمل قبل حدوثه، وطريقة لإدراك الموقف قبل معايشة الخبرة، والتأمل الآتي وهو ممارسة التفكير في أثناء أداء العمل، والتأمل الاسترجاعي وهو التأمل باستعادة الأحداث الماضية، أو التطلع للوراء للتأمل فيما حدث أثناء الخبرة السابقة.

ويشمل التفكر التأملي مهارات وقدرات عقلية متعددة، حددها إبراهيم (2005) في القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على تحليل عناصر الموقف والمشكلة، والقدرة على استدعاء المواقف العامة والأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمشكلة والتي يمكن تطبيقها، والقدرة على تكوين الفروض واختبارها، وكذلك القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها.

وهكذا وضع الباحثون منهم: الرشيدي (2013)، والدعجة (2007)، وعفانة واللولو (2002) للتفكير التأملي خمس مهارات أساسية هي:

1- الرؤية البصرية: القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف إلى مكوناتها.
2- الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة، وذلك بكشف العلاقات غير الصحيحة أو تحديد بعض الخطوات غير الصحيحة.

3- الوصول إلى استنتاجات: التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

4- إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات، وقد يكون هذا معتمدا على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

5- وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منتقية لحل المشكلات المطروحة.

واعتمدت الدراسة الحالية هذه المهارات الخمس.

الاستيعاب القرائي

يعد الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية، فهو يعمل على توسيع خبرات الفرد التعلمية، والارتقاء بمستوياته المعرفية تحقيقا للرؤية المنشودة، التي تسعى لتغيير دور الطالب في العملية التعليمية التعلمية، من دور المتلقي السلبي إلى دور النشط الفاعل الذي يتذكر، ويربط، ويحلل، ويقوم (حداد، 2013).

وعرف الاستيعاب القرائي بأكثر من تعريف، فعرفه مقدادي والتل (1991: 32) بأنه "محصلة لما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى الخلفية السابقة". وعرفته الشمري (2005: 126) بأنه "التفاعل الحي بين معلومات الفرد السابقة الموجودة في ذهنه، والمعلومات الجديدة الموجودة في النص". وعرفته عبدالحميد (2002: 198) بأنه "العملية العقلية التي تعتمد على تعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالتها وتفسيرها في ضوء الخبرة الثقافية السابقة للمتعلم. وعرفه عصر (1999: 89) بأنه "العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء، لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ في سياق معين، وتشتمل تلك العملية انتقاء أفكار معينة، وفهمها في جملة واحدة ". وأشار جاد (2003) إلى أن "الاستيعاب القرائي عبارة عن عملية مركبة ومعقدة، حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات

تبدأ بالفهم الحرفي للنص أي الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، ثم التذوقي، ثم الإبداعي.

"أما الدبس (2005) فذكر أن الاستيعاب القرائي عملية عقلية تفاعلية بين توقعات القارئ، وبين معلومات النص، وأنه عند استيعاب النص تُستثار المعرفة المختزنة لدى القارئ في أطر منظمة.

ويعد الاستيعاب من العمليات العقلية ما وراء المعرفية، إذ يراقب فيها القارئ نفسه، والإستراتيجيات التي يستخدمها أثناء القراءة وكيفية تقسيمه لها. وهي تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، ويتطلب ذلك من المتعلم أن يعمل على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها بصريا، وأن يحسن تصور المعنى الحرفي والضمني، ضمن مدة زمنية محددة (الصاوي، 2009).

وصنفت مستويات الاستيعاب القرائي تصنيفات متعددة، فقد صنفها كل من هاريس وسميث، المذكورين في هزايمة (1998) إلى استيعاب حرفي،وتفسيري،وناقد،وإبداعي. وصنفها سميث أيضًا، المشار إليه في التل (1992) إلى مستويين هما الحرفي والضمني. وصنف الصاوي (2009) الاستيعاب ضمن خمسة مستويات هي:

1. الفهم المباشر :وهو الفهم الحرفي، أي فهم الكلمات والجمل والأفكار مباشرة، مثلما وردت **في**النص صراحة. ومن مهارات هذا المستوى: تحديد المعنى المناسب للمفردات الواردة في النصوص،وتحديد المترادفات والأضداد، وتحديد المعاني المشتركة، وإدراك الفكرة العامة والأفكار الفرعية الواردة في النصوص، وإدراك الترتيب المكاني والترتيب الزماني، وترتيب أفكار النصوص بحسب أهميتها وأولويات المعنى الذي تحمله.

2. الفهم التفسيري: وهو القدرة على تحديد المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب، ولكنها لم ترد في النص بشكل صريح. ومن مهارات هذا المستوى: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، وإدراك العلاقات السببية،وفهم ما بين السطور وما وراءها، وتحديد

أهداف الكاتب ومقاصده، ومعرفة القيم والاتجاهات، وإدراك ما تحمله النصوص من أفكار ضمنية غير ظاهرة.

3. الفهم الناقد: وهو القدرة على إصدار الحكم على النصوص المقروءة من الناحية اللغوية والدلالية والوظيفية، وفق قواعد وأسس وأطر مرجعية مناسبة ومضبوطة. ومن مهارات هذا المستوى: استخلاص الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية الواردة في النصوص، والتمييز بين الواقعي والخيالي، وبين الحقائق والآراء، وتحديد مدى مصداقية الكاتب ودوافعه، وتكوين آراء شخصية حول الأفكار الواردة فيها، والحكم على أصالة النصوص وحداثتها.

4. الفهم التذوقي: وهو الفهم العميق المرتبط بخبرة القارئ التأملية، وإحساسه بما يشعر به الكاتب. ومن مهارات هذا المستوى:الإحساس بالمشاعر التي يشعر بها الكاتب، وإدراك الحالة الشعورية الواردة في النصوص.

5. الفهم الابتكاري: وهو من مستويات الفهم العالية، إذ يتطلب من القارئ ابتكار أفكار جديدة وغير مألوفة. ومن مهارات هذا المستوى: اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النصوص، والتنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من القراءة، ووضع نهاية للنصوص التي لم يحدد لها الكاتب نهاية واضحة، وتمثيل النصوص المقروءة وتحويلها إلى مشاهد تمثيلية، وتحديد عناصر النصوص وما تتضمنه من أحداث وحبكة وزمان ومكان وشخصيات.

إن الاستيعاب القرائي يتضمن كل أنواع التفكير من تقويم وإصدار أحكام وتخيل واستنتاج وحل مشكلات (حبيب، 2003). وهو من جانب آخر عملية مركبة ومعقدة؛ تتضمن عمليات عقلية عليا؛لذا فقد حظيت دراسة الاستيعاب القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربين، فحددوا مهاراته ومستوياته وأنماطه، وأجروا التجارب التي تكشف عن فعالية الإستراتيجيات المختلفة في تنمية مهاراته؛ فقد صنف عبدالحميد (2002) هذه المهارات إلى:تحديد دلالة الكلمة، وتحديد الفكرة

العامة للموضوع، وتحديد الأفكار الجزئية، وقراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية. وتقع هذه المهارات في المستوى الحرفي. وهناك مهارات المستوى الاستنتاجي أو الضمني، وتشمل: استنتاج المعاني الضمنية، ومعاني الكلمات غير المألوفة في السياق، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع، والمقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، والتمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها، وتحديد الجمل المفتاحية. أما مهارات المستوى الناقد فهي: اكتشاف وجهة نظر الكاتب، والتمييز بين الرأي والحقيقة، وتحديد موقف القارئ من المقروء، وتحديد العلاقة بين السببية والنتيجة، وتقويم الأدلة والبراهين.

وقبل ذلك كان هيلمان وروبلي (Heilman & Rupley 1986) قد ذكرا مستويات الاستيعاب: الحرفي والتفسيري والناقد. في حين حددها حبيب الله (1997) بمستويات: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي. وأورد كاتس وكامي (Catts & Kamhi, 2000) أربعة مستويات للاستيعاب هي: الحرفي، والمسحي، والتحليلي، والنقدي.

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت مستويات الاستيعاب القرائي لأن التفوق الدراسي في جميع المجالات، حيث أن الفهم القرائي يعدَ من العوامل التي تؤثر في مستويات الاستيعاب القرائي والعوامل المؤثرة فيه.

والاستفادة من النص المقروء بأفضل صورة ممكنه وادراك العلاقات بين الاسباب والنتائج وبالتالي استنتاج الادله واستخدام النص المقروء في حل المشكلات ضمن المستويات الآتية:

1. المستوى الحرفي ويتضمن المهارات الآتية:
   - معرفة معاني الكلمات والجمل.
   - معرفة الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.
   - معرفة الحقائق الواردة في النص.

2. المستوى الاستنتاجي ويتضمن المهارات الآتية:

- تفسير الأفكار الواردة في النص.
- استنتاج غرض الكاتب.
- اكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج.

3. المستوى الناقد أو التقويمي ويتضمن المهارات الآتية:

- التنبؤ بالنتائج.
- تبني أفكار معينة في النص.
- إصدار حكم على الأفكار.

إستراتيجيات التدريس فوق المعرفية

تعرّف استراتيجية التدريس بأنها خطة تصف الإجراءات التي يؤديها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم المرجوة، وتستند إستراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعلم، وتصنف إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: السلوكية والمعرفية والاجتماعية والانسانية، وقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالإستراتيجيات المعرفية والاجتماعية على حساب الإستراتيجيات السلوكية التي كانت مسيطرة على حقول التربية خلال العقود الماضية. وإذا تعلق الأمر بإستراتيجيات تعليم القراءة، فإن بيرز (Beers, 2000) ذكر ثلاثة أنواع من إستراتيجيات تعليم القراءة هي: إستراتيجيات قبل القراءة، وإستراتيجيات أثناء القراءة، وإستراتيجيات بعد القراءة. وفي إستراتيجيات ما قبل القراءة يحرص القارئ على صياغة الهدف من القراءة، وتبني هدف معين في ذهنه، والاستفادة من أي معلومة سابقة لديه، وبخاصة المعلومات المتعلقة بالموضوع، ومناقشة الموضوع مع زملائه للوصول إلى فهم أعمق. وخلال القراءة يراقب المتعلم قراءته بالتعرف إلى برامج الاستيعاب، واستخدام إستراتيجيات الترتيب والتنظيم، واستخدام السياق لمعرفة معاني الكلمات

والمفاهيم، وتكامل المعرفة السابقة مع معلومات النص وأفكاره. وبعد القراءة يلخص المتعلم المحتوى ويتأمله، ويرسم استدلالات ويقيّم النصوص، ويستجيب للنص بمناقشة مضامينه مع المعلم وزملائه.

إن الدراسة الحالية تتناول الإستراتيجيات فوق المعرفية الآتية:

أولاً: استراتيجية التنبؤ

هناك إستراتيجيات متعددة تستخدم قبل القراءة، وتهدف إلى تحضير الطالب لعملية القراءة. ومن هذه الإستراتيجيات: تحديد الأهداف، واستخدام المعرفة السابقة، والتنبؤ بالمعنى الذي يمكن أن يتضمنه النص. وتعد استراتيجية التنبؤ من أهم إستراتيجيات ما قبل القراءة؛ لأنها تدفع بالطالب للتفكير بعمق حول المعنى المتوقع في النص الذي سيقرأه، ويستخدم الطالب في هذه الحالة كل إمكانياته المتاحة، وتوظيف ما لديه من معلومات وربطها بما يتوقعه من أفكار. ويساعد ذلك على التوقع الصحيح إلى حد ما، وإذا أحسن الطالب استخدام استراتيجية التنبؤ، فإنه يعتاد التفكير والنقد والاسترجاع السريع للمعلومات والمفاهيم والتحفز على الحوار والمناقشة وتوليد الأفكار والقدرة على الفهم العميق. (Gardill & Asha, 2009)

والتنبؤ "عملية عقلية تتضمن قدرة الطالب على استخدام معلوماته السابقة أو الملاحظة للتنبؤ بحدوث ظاهرة أو حادث ما في المستقبل" (زيتون، 1999:104). وتعد عملية التنبؤ "عملية تحديد أو توقع حدوث ظاهرة أو حادثة في المستقبل بناءً على الملاحظات والخبرات السابقة المرتبطة بتلك الظاهرة أو الحادثة"(اللولو، 1997:14).

وذكر براون (Brown, 1992) أن استراتيجية التنبؤ تتطلب من الطالب (القارئ) أن يضع فروضا، أو يصوغ توقعات عما سيطرحه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يحدد هدفا أمام القارئ؛ يضمن التركيز في أثناء القراءة، للتأكيد أو الرفض. وينتج ذلك فرضاً أمامه لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي يمتلكها أصلا.

وتسهم استراتيجية التنبؤ في إتاحة الفرصة للمتعلم لربط المعلومات السابقة المتعلمة بما لدية من معلومات مخزونة، وهذا يسهل عملية الفهم من ناحية، ومن ناحية أخرى يهيئ العقل لعملية التعلم عبر استدعاء بعض المعلومات للتقييم وإصدار الأحكام، وتسهم في حفز دافعية المتعلم نحو التعليم، إذ يصبح فعالاً في العملية.

يُزاد على ذلك ما تحققه هذه التوقعات من تمكين الطالب من عملية استخدام تنظيم النص، عندما يدرك أن العنوان الرئيس والعنوانات الفرعية، والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة؛ لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزائه. بمعنى أن التنبؤ يهتم بصنع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفرعية. بما ييسر الفهم من ناحية، وتهيئة الذهن لعملية نقد المقروء من ناحية أخرى، وتمكين توظيف هذه الاستراتيجية بالإشارة إلى الأفكار الرئيسة و(الضمنية) الفرعية في النصوص المقروءة، وكتابة بعض التنبؤات على السبورة، وتحديد الأدلة، والأسباب والنتائج التي أوردها الكاتب، وطرح أسئلة قبلية: ماذا تتوقع أن يكون الموضوع؟ وماذا تتوقع أن يحدث؟ وكيف ستنتهي القصة؟ وما شابه ذلك من أسئلة. ويمكن للمعلم أن يقدم المساعدة للطلاب بقراءة العنوان الرئيس والعناوين الفرعية، والاستعانة بالأمثلة التي يطرحها الكاتب في متن النص، وقراءة بعض الجمل كذلك.

ومما تحققه استراتيجية التنبؤ، كما أوردها ساركوبان (Saricoban, 2002) تنمية قدرة الطالب على فهم النص المقروء، وتحفيز لقراءته، ورفع قدرته على التذوق الجمالي، وتقديم أنشطه حول النص المقروء، والاستفادة من خبرة الطالب السابقة، لتطوير قدرته على الفهم ليصبح قارئاً، وإعداد الطلبة لفهم لمضمون بأنشطة يطبقها المعلم، وبخاصة تلك التي تعمل على توليد الأفكار لدى الطلبة.

والتنبؤ هو توقع ما سيأتي لاحقا من الكاتب مما أنشأه، وهذا يتوقف على معرفة الطالب وخبراته السابقة، وقدرته على ربطها بالمعرفة والخبرة الجديدة التي قد تكون معاني أو كلمات أو مفاهيم أو أفكارًا أو حقائق (Bruns & Robinson, 2003).

وللتنبؤ مراحل متعددة هي: تحديد الهدف من التنبؤ، وتجميع البيانات اللازمة للظاهرة محل التنبؤ، واختيار النموذج المناسب من أساليب التنبؤ بالظاهرة محل الدراسة، واتخاذ القرار المناسب.

ثانيًا: استراتيجية العصف الذهني

استراتيجية تعليمية وتدريبية تقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة، وهو أيضا أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة، بشكل عفوي تلقائي حر، وفي مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها (الزعبي، 2003).

وتعد استراتيجية العصف الذهني من الطرائق التي تستند إلى التعلم التعاوني، وهي تعمل على تنمية التفكير وتزود الطلبة بالمهارات التي يحتاجونها في مواجهة معطيات الألفية الثالثة؛ إذ يرى الدوسري (2005) أن العصف الذهني أستراتيجية تعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعات صغيرة، بهدف إثارة الأفكار وتنوعها، وبالنتيجة توليد قائمة من الأفكار يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث، إذ تسهم الأفكار المتبادلة بين من اجتمعوا في توليد أفكار جديدة، وقد تأكدت فاعلية هذه الطريقة مجموعة من الدراسات منها دراسة الدوسري (2005)، والزعبي (2008).

ويُقصد بالعصف الذهني توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار. ومن هنا يظهر أن استرايتيجة العصف الذهني من الطرائق المستخدمة في التدريس في المراحل الدراسية المختلفة.

وقد أشار أبو جادو ونوفل (2007) إلى أن استراتيجية العصف الذهني من أكثر الإستراتيجيات قوة في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير في التفكير، فهي تهدف إلى كسر التفكير الاعتيادي للفرد وإنتاج قائمة من الأفكار المتنوعة. أما الزعبي (2003) فأشارا إلى أن استراتيجية العصف الذهني تبدأ بطرح سؤال مفتوح النهاية حتى يمكن إتاحة الفرصة لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، ثم يجري وضع السؤال المطروح في دائرة أو مربع، وتخرج منه أسهم بالإجابات أو الأفكار، وتقوم كل مجموعة بعملية التسجيل، أو أن يسجل المعلم على السبورة ويتلقى الإجابات المتعلقة بالسؤال المطروح، شريطة عدم تقويم الأفكار أو الإجابات أثناء استمطارها.

ويقوم العصف الذهني على مبدأين، الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة في أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني، إذ يجب فتح ذهنك لكل البدائل والاحتمالات، فإذا بدأت مراجعة نفسك أو الآخرين، أو تقييم أفكارك أوأفكار الآخرين، فسوف تجد الأفكار تهرب منك، لأن الحكم والتقييم يعوق تدفق الأفكار. والثاني: الكمية توّلد النوعية، بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد، يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني (صالح، 2004).

وتهدف استراتيجية العصف الذهني إلى:

1. تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

2. تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، بالبحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
3. اعتياد الطلبة على احترام وتقدير آراء الآخرين.
4. اعتياد الطلبة على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.

وتمر جلسة العصف الذهني بمراحل متعددة يجب توخي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب، لضمان نجاحها. وتتضمن هذه المراحل ما يأتي، كما ذكرها صالح (2004):

1. تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع): قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع، في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع؛ لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.
2. إعادة صياغة الموضوع: يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.
3. ليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.
4. تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق، يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المشغل.

5. العصف الذهني: يقوم قائد المشغل بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي جرى التوصل إليه في المرحلة الثانية، ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.
6. تحديد أغرب فكرة: عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين يمكن لقائد المشغل أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة وعن الموضوع، ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة؟ وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على اسهاماتهم المفيدة.
7. جلسة التقييم: الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية، ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشي، الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة.

ثالثًا: استراتيجية التساؤل

يعد التساؤل أداة فعالة تؤثر في نتاجات التعلم لدى الطالب، وبلا شك فإنه لا يوجد مستوى موحد للتساؤل أو تسلسل معين ملائم لجميع الطلاب، لذا فإن تطوير التساؤلات الملائمة يسهم في تطوير أنواع مختلفة من التعلم المعرفي. ومن أجل تحديد نوع التساؤلات ومستوى الأسئلة وطبيعتها

لا بد للمعلم أن يحدد أهداف المادة القرائية ومحتواها ونشاطاتها. وينبغي أن تتسم هذه الأسئلة بالمرونة والتعديل والملاءمة لجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم (السليمان، 2001).

وإستراتيجيات طرح السؤال خلال القراءة، سواء أكان من المعلم أم من الطالب كثيرة ومنها: تحديد الهدف من المقروء، ووضع تصور للنتائج النهائية من القراءة، إذ إن وضوح الهدف يمكن الطالب في حالة الانتباه مع الاسترخاء، وفي هذه الحالة يبتعد الطالب عن الملل أو القلق، مما يزد من فاعلية القراءة (Suttles,2007).

وتعد استراتيجية التساؤل بطرح الأسئلة حول النص المقروءمهمة لتمكين القارئ من رصد الأفكار والوعي بما يجري فهمة من النص المقروء؛ ومن هذه الأسئلة التي يطرحها القارئ: ما الهدف من النص؟ وما التفاصيل المطلوبة؟ وهل المطلوب استحضار حقائق؟ وما أفكار النص؟ والمعلومات التي يمكن الحصول عليها؟ (Saricoban, 2002).

ويجب إعطاء الطالب الوقت الكافي للتفكير بالسؤال قبل الإجابة عنه. وتعد هذه الاستراتيجية مهمة جدًا لدى الطلبة؛ لأنها تسمح لهم بتدقيق الإجابة وتصحيحها والتفكير بها من كل الجوانب قبل التصريح بها، وإذا لم يعط المعلم الطلبة الوقت الكافي للإجابة ستكون أغلب إجاباتهم عن الأسئلة:"لا أعرف" (Olvera&Walkup,2010).

وذكر رايلي وريجان (Reilly ORegan,2004) أن إستراتيجيات خلال القراءة ومنها استراتيجية التساؤل توجد نوعا من الألفة بين الطالب والنص الذي يقرأه، إذ يساعده ذلك على تكوين نظرة عامة حول الموضوع.

ويمكن تصنيف التساؤلات، التي تعد إستراتيجيات للتعلم والتعليم، والتي تهدف إلى تطوير مهارات التفكير، على النحو الآتي، كما ذكرها السليمان (2001):

– استراتيجية التساؤل المجمعة: وقد صُممت لمساعدة المعلمين لطرح التساؤلات على الطلاب، التي تسهّل تطوير مهارتين من مهارات التفكير وهي (الملاحظة، والاسترجاع للمعلومات). ويجري بها سؤال الطلاب أسئلة تتطلب منهم جمع معلومات عن قضية أو موضوع ما، حيث يوظفون الملاحظة لجمع البيانات الأكثر أهمية واسترجاعها.

– استراتيجية التساؤل التصنيفية: وتتضمن ثلاث مهارات هي: (المقارنة والمقابلة والتجميع)، وهذه المهارات تتطلب من المعلم توجيه الطلاب إلى تصنيف البيانات والمعلومات المتلقاة حسب خصائص معينة، ومن ثم تحديد العلاقات القائمة بينها. وتعد إستراتيجيات التجميع والتصنيف ضمن المهارات المهمة والأساسية في صياغة المفاهيم المتعلمة وتحديد التمايز فيما بينها.

– استراتيجية التساؤل التنظيمية: صُممت هذه الاستراتيجية لمساعدة المعلمين في طرح تساؤلات تسهل عملية تطوير أربع مهارات تفكير أساسية، وهي: العنونة، والتصنيف، والتسلسل، والنواتج. وتعد هذه المهارات الأربعة كأدوات ووسائل أساسية لتوصيل المعلومات وتصنيفها وتنظيمها، وبالنتيجة تسهم هذه المهارات أيضاً في فهم المتعلم للمفاهيم التي تنمي قدرته على إنشاء نماذج منظمة من المعلومات، وبالتالي فإنها تساعد في تطوير التفكير المنتج والفعال في تقييم المعلومات.

– استراتيجية التساؤل التفسيرية: وصُممت هذه الاستراتيجية لمساعدة المعلمين في طرح التساؤلات على الطلاب بهدف تنمية مهارات التفكير: استنتاج الأسباب، والمؤثرات، والجودة، والتنبؤ. وتعد هذه المهارات مهمة في تطوير الاستنتاجات حول العلاقة بين المفاهيم والمبادئ، وكذلك في صياغة البيانات الأساسية اللازمة لحل المشكلة، ويمكن تحقيق ذلك بطرح تساؤلات

على الطلاب تهدف إلى حثهم على استكشاف طرق جديدة في النظر للأفكار، وإدراك عميق لما وراء المعلومات المتوافرة.

رابعًا: استراتيجية التفكير حول الأفكار

وهي المقدرة على التحقق من الافتراضات، والأفكار، هل هي حقيقية، أو تحمل جزءًا من الحقيقة، أو أنها غير حقيقية؟ وقد يتم تعريفها ب " تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه "، وهي فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء (مدبولي، 2004).

إن تعليم التفكير حول الأفكار يعد هدفاً أساسياً يجب السعي لتحقيقه في الوقت الحاضر، وذلك لمساعدة الطلبة علي معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم وتنمية قدراتهم على الاستكشاف وحل المشكلات وغيرها، وتعتمد هذه الاستراتيجية على الهدف الشخصي من وراء التفكير، بحيث تركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد أو يؤديه من أجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، إنه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها، حتى يجعل تفكيره أكثر صحة ووضوحاً (وهيب، 2001).

وتركز هذه الاستراتيجية على الجانب الاجتماعي من وراء التفكير، فهو عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب إليه الحكم على قضية أو مناقشة موضوع أو إجراء تقويم. إنه الحكم على صحة رأي أو اعتقاد وفعاليته عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها، بهدف التمييز بين الأفكار الإيجابية والسلبية. ويمكن تحديد الخطوات التي يسير بها المتعلم، لكي تتحقق لديه مهارات التفكير حول الأفكار على النحو الآتي، كما ذكرها (مدبولي، 2004):

1. جمع سلسة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.

2. استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.
3. مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
4. تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.
5. تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
6. البرهنة وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تجري الموافقة عليه.
7. الرجوع إلى مزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان والحجة ذلك.

وتتطلب هذه الاستراتيجية قدرات: الدقة في ملاحظة الوقائع والأحداث. وتقييم موضوعي للموضوعات والقضايا، وموضوعية الفرد والبعد عن العوامل الشخصية، وحتى يمكن تنمية هذه الاستراتيجية، فإن ذلك يتطلب مراعاة عدد من العوامل المتصلة، وهي:النقد العلمي، وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس (وهيب، 2001).

وهناك مجموعة من العمليات أو المهارات التي تعمل على تنمية التفكير حول الأفكار، وتسمى أحيانًا بعمليات العلم لاستخدامها في البحث عن المعرفة وتوليدها وهي، كما ذكرها بركات (2005):

- الملاحظة: وتعني أخذ الانطباعات الحسية عن الشيء أو الأشياء المعينة، وعلى المعلمين مساعدة الطلبة في استخدام حواسهم بكفاءة وفاعلية عندما يلاحظون الأشياء.
- التصنيف: وفيه يستطيع الطلبة في مرحلة التفكير الحدسي اختيار الأشياء والأجسام الحقيقية وفقاً لخاصية معينة كاللون أو الشكل أو الحجم.
- القياس: التفكير بالخاصيتين من منظور كمي يقود إلى قياسها، والقياس يعني المقابلة بين الأشياء

- الاتصال: ويعني الاتصال وضع البيانات أو المعلومات التي يجري الحصول عليها من ملاحظاتنا بشكل ما، بحيث يستطيع شخص آخر فهمها. ويمكن تعليم الطلبة طرق الاتصال: كأن يرسموا صوراً دقيقة، أو أشكالاً، أو خرائط ومخططات مناسبة.
- الوصول إلى الاستنتاج: الاستنتاج عبارة عن عملية تفسير أو استخلاص تنمية ما نلاحظه. ويمكن مساعدة الطلبة على الاستنتاج بالتمييز بين الملاحظات والاستنتاجات، ومنح فرصة لتسجيل بيانات وقراءتها بإمعان، التدريب الطلبة على الملاحظة الجيدة، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة، للتنبؤ.
- التجريب: وتعني فعل شيء ما لرؤية ما يحدث، وفي التجريب يجري تغيير الأشياء أو الأحداث لنتعلم عنها أكثر فأكثر.
- وضع الفروض: وفيه يجري إكساب الطلبة هذه المهارة لتكون الأفكار التي ينجزونها قبل معالجة الأشياء.
- ضبط المتغيرات: ويعني تغيير شرط واحد من مجموعة شروط عند إجراء تجربة ما أو دراسة ظاهرة معينة.

ويؤدي المعلم في استراتيجية التفكير حول الأفكار مجموعة من الأدوار، وهي كما ذكرها بركات (2005).

1) المعلم مخطط لعملية التعليم: ينظم المعلم في خطط دروسه اليومية والخطط الفصلية أهداف الأداء، وعينات الأسئلة والمواد التعليمية والنشاطات التي من شأنها أن تحدد أهداف التعليم ووسائل تحقيقها.

2) المعلم مشكل للمناخ الصفي: إن المناخ الصفي المبني على ديناميات المجموعة والمشاركة الديمقراطية هو الذي يوطد مناخ جماعي متماسك، يقدر فيه التعبير عن الرأي، والاستكشاف الحر، والتعاون، والدعم، والثقة بالنفس، والتشجيع.

3) المعلم مبادر: وذلك عن طريق استخدام تشكيلة من المواد والنشاطات وتعريف الطلبة بمواقف تركز على المشكلات الحياتية الحقيقية للطلبة، ويستخدم أسلوب طرح الأسئلة لإشراك الطلبة بفاعلية.

4) المعلم محافظ على التواصل: إن أسهل مهمة يمكن أن يمارسها المعلم هي إثارة اهتمام الطلبة بقضايا ممتعة وحقيقية، والصعوبة التي يواجهها المعلم هي في الحفاظ على انتباه الطلبة، وهذا يستدعي ذلك استخدام مواد ونشاطات وأسئلة مثيرة لتحفيز الطلبة.

5) المعلم مصدر للمعرفة: يؤدي المعلم في كثير من الحالات دور مصدر للمعرفة، إذ يقوم بإعداد المعلومات وتوفير الأجهزة والمواد اللازمة للطلبة لاستخدامها، في حين يتجنب تزويد الطلبة بالإجابات التي تعوق سعيهم الحثيث للوصول إلى استنتاجات يمكنهم التوصل إليها بأنفسهم وتكوينها.

6) المعلم يقوم بدور السابر: وذلك بطرح أسئلة عميقة متفحصة، تتطلب تبرير أو دعماً لأفكار الطلبة وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

7) المعلم يقوم بدور القدوة: يقوم المعلم بوصفه أنموذجاً بتقديم السلوك الذي يبين أنه شخص مهتم، محب للاستطلاع، ناقد في تفكيره وقراءته، منهمك بحيوية، مبدع، متعاطف، راغب في سبر تفكيره سعياً وراء الأدلة.

خامسًا: استراتيجية أخذ الملحوظات

يعد اخذ الملحوظات استراتيجية تعليمة فعالة، إذ يفرض على القارئ أن يسير في قراءته وفق طريقة المؤلف الأمر الذي يؤدي إلى اهتمامه بالأفكار الرئيسة، وما بينها من علاقات متشابكة مما ييسر علية عملية الاستيعاب، ويزيد من كفاءته بالدراسة. وقد نالت عملية أخذ الملحوظات تأييدا وقبولاً من معظم المتعلمين وخصوصاً في مرحلة التعليم الثانوي والجامعي (نصر، 1990).

وتهدف استراتيجية أخذ الملحوظات إلى توجيه ذهن القارئ إلى تعرف ما هو مهم، وما هو اقل أهمية. إذ تتطلب هذه الاستراتيجية استخدام قدرات منظمة، ثم اكتسابها عن طريق التعلم، وتشكل الملاحظة جزءا من عمليات التفكير المنظم المتسلسل (عبد الهادي، مصطفى، 2001).

وأشار كل من (ديلن)، و(أولسن)، المذكورين في نصر (1990)، إلى أن هذه الاستراتيجية تستخدم للتعامل مع المكتوب والمسموع بقصد السيطرة على أهم ما يشتملان عليه من معلومات، إذ يجري تحديد النقاط البارزة، وتنظيمها وتسجيلها في أبسط صورة كتابية ممكنة، وهى أهم وسيلة من وسائل استيعاب المعلومات، والاحتفاظ بها واستدعائها، وقد صنفت هذه المهارة ضمن مهارات الدراسة التي يحتاجها الطالب في أي مرحلة من مراحل التعليم.

وتعد استراتيجية تدوين الملحوظات إحدى الإستراتيجيات التي تهتم بتنسيق المدخلات والمخرجات في العملية التعليمية، وتستخدم هذه الاستراتيجية كمهارة عليا يستخدمها الطلاب أثناء سماع المحاضرات أو قراءة النص، فهي تتضمن كتابة الفكرة الرئيسة أو نقاط معينة يرى المتعلم أنها مهمة.

إنّ عملية أخذ الملحوظات تحدث بطريقة مباشرة بعد الانتهاء من عملية القراءة فهي تيسر عملية تخزين المعلومات، وتعزز الذاكرة طويلة الأمد، وبالنتيجة تصبح مخزونًا للقارئ للرجوع إليها، واسترجاع أو استدعاء المعلومات المكتسبة واستخدامها لاحقا، وتعمل على إنتاج أفكار جديدة

وربطها بالأفكار والمعلومات السابقة، وفي النهاية هي تسهل عملية الاستيعاب والفهم لدى متعلمي اللغة (الدليمي والوائلي، 2009).

وتساعد استراتيجية أخذ الملحوظات في تنظيم محتوى المحاضرة، وإن عملية الترميز؛ للتذكير وإعادة بناء محتوى المحاضرة عند دراستها واستيعابها وفهمها. وهناك ما يشير إلى أن اخذ الملحوظات يساعد في عملية زيادة تحليل الكلمات لتشكل له معنى، وتميز المعلومات، وتحسن من المستوى العام للانتباه والربط بين المعلومات القديمة والجديدة. واخذ الملحوظات وتدوينها عبارة عن سجل مفيد للتذكر اللاحق، وإعادة بناء محتوى المحاضرة (Olvera &Walkup, 2010).

واستراتيجية أخذ الملحوظات ليست مجرد تجميع المعلومات فقط، وإنما تقوم على تدوينها بطريقة صحيحة ومنظمة، حتى يمكن استخدامها في وقت لاحق، لذا فهذه الاستراتيجية تساعد على تحسين قدرة المتعلم على تدوين ملاحظاته بطريقة دقيقة ومنظمة ومكتملة، فضلا عن مساعدة المعلمين في إعدادهم لمحاضراتهم ودروسهم، مما ينعكس أثره إيجابيا على فهم الطلاب لمادتهم العلمية وتحصيلهم الجيد فيها (الحجاج، 2000).

سادسًا: استراتيجية مناقشة العناصر الأساسية

تعد مناقشة العناصر الأساسية استراتيجة فاعلة؛ تقوم على التفاعل اللفظي بين المعلم والطلبة، وتناول الموقف، وإتاحة الحرية للمشاركة الفاعلة والحوار المستمر، وفهم وتحليل وتفسير وتقويم الأفكار أو حل المشكلات. بل إنها تقوم أيضا على التفكير، والتأمل والنقد وفحص الأفكار والتساؤل والرغبة في التوصل إلى حلول مثلى لمشكلة النقاش (الجلاد، 2004)

وتسهم استراتيجية مناقشة العناصر الأساسية بعد القراءة في تنمية الجوانب الآتية، بحسب ما ذكر رايتنك سنتر (writing center,2004):

- كتابة النقاط المهمة في كل فقرة.
- مناقشة طالب آخر بهدف توضيح الفكرة في محتوى النص.
- التفكير بالمفاهيم التي قرئت.
- تفسير أهداف القارئ وتحليلها، وذلك بالتدرب على متابعة الأفكار وفهمها واختزالها واسترجاعها وإجراء عمليات الربط بينها.
- فهم المعاني التي يدور حولها موضوع النصوص وربطها ببعضها.
- تحليل الأسلوب المستخدم في الكتابة وتقويمه.
- التفكير بالعلاقات بين الأفكار والأحداث التي يتضمنها النص.
- فهم خلاصة النص.

وتدور هذه الطريقة حول إثارة تفكير الطلاب ومشاركتهم وإتاحة فرصة الأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وتساعد هذه الطريقة في تنمية شخصية الطالب معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا، فهي طريقة تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الغرفة الصفية، بحيث يطلع كل طالب على ما توصل إليه زميله من مادة وبحث، وبذلك يشترك جميع الطلبة في إعداد الدرس (الصاوي، 2009).

وتقوم هذه الطريقة على خطوات ثلاث متداخلة هي: الإعداد للمناقشة، والسير في المناقشة، وتقويم المناقشة وفي الدرس تبرز مجموعة أسئلة، يوجه المعلم إلى الإجابة عنها بالبحث في المصادر المتاحة، إذ يدون الطلاب ما توصلوا إليه من إجابات استعدادًا لمناقشتها في حصة محددة. وفي حصة المناقشة يعرض كل طالب ما جمعه من معلومات عن السؤال ويتبادل الطلاب

الإجابات، ويقوم المعلم بتنظيم عملية النقاش وإدارته، ويجب على المعلم أن يراعي ما يأتي:التخطيط السليم للدرس: بحيث تنصب المناقشة حول أهداف الدرس أو الموضوع، والاهتمام المعلم بالفروق الفردية، وإتاحة فرصة المناقشة والمشاركة لجميع الطلاب، وتحفيز الطلاب والثناء عليهم واحترام مبادراتهم (صلاح، 2005).

وتهدف استراتيجية مناقشة العناصر الأساسية، كما ذكرها العذيقي(2009) إلى:

- دعم وتعميق استيعاب الطلاب للمادة العلمية.
- تزويد المتعلمين بتغذيه راجعه فوريه عن أدائهم.
- إتاحة الفرصة للطلاب ممارسه مهارات التفكير والاستماع والاتصال الشفهي.
- تنمية روح التعاون والتنافس بين الطلاب ومنع الرتابة والملل.
- مساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- إكساب الطالب مهارات متعددة كبناء الأفكار والشرح والتلخيص وآداب الحوار واحترام الرأي الآخر.
- فتح قنوات للاتصال داخل الغرفة الصفية.
- مساعدة الطلاب في تطبيق المادة من خلال مبدأ الشورى.
- تعريف الطلاب باستراتيجية المناقشة في التدريس.

العلاقة بين التفكير التأملي والإستراتيجيات فوق المعرفية

على الرغم من تباين الجوانب التي يهتم بها الباحثون في الإستراتيجيات فوق معرفية إلا إنهم يتفقون على أن مضمون هذه الإستراتيجيات ينطلق من أساس التفكير في التفكير. والتفكير التأملي بوصفه نوعًا من أنواع التفكير، التي تعتمد على مهارات عقلية عليا، من مثل الكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء التفسيرات المقنعة وغيرها، فإنه لا يمكن تنميته إلا

بإستراتيجيات فاعلة تضع الطالب في مواقف تعليمية غنية، بالتنبؤ والتساؤل والتفكير حول الأفكار، التي تتأتى بالإستراتيجيات فوق معرفية، التي لا تهتم بالمعرفة فحسب، بل بطريقة تفكير الطالب، وقدرته على تأمل الموقف التعليمي والنشاط الذهني، بالتفاعل مع النص المقروء.

والتفكير التأملي لا يقف على حفظ الطالب للنص وإدراك معانيه وأفكاره وعواطفه وأساليبه فحسب، إنما يتعدى ذلك إلى سبر أغوار النص ونقده وتحليله واستنتاج رؤية الكاتب وطريقة تفكيره، وغير ذلك من المهارات التي تتطلب تأملا عميقًا، وهذا التأمل لن يعالج بالطرائق التقليدية، إنما هو بحاجة إلى الاهتمام بالكم والكيف والأسباب والنتائج والعام والخاص، وماذا؟ ولماذا؟ بحيث لا يكتفى بالحصول على المعلومة، إنما يتأمل الطالب تسلسل نشأتها ذلك باستقراء كيفية بنائها لدى الكاتب، وعرضها في النص، وتعلمها لديه.

ومن جانب آخر فإن العلاقة بين الإستراتيجيات فوق معرفية والتفكير التأملي ليست علاقة مجردة عن المعرفة بأشكالها المختلفة، سواء أكانت نصوصا قرائية، أم حقائق علمية، أم حتى بيانات حسابية، والأمر هنا هو ليس متعلقا بطبيعة المعرفة بمفاهيمها أو حقائقها أو أفكارها، إنما الأمر في كيفية معالجة هذه المعرفة وتعلمها، وهذه الكيفية ستعتمد على محتوى واستراتيجية. والتفكير التأملي يعتمد كذلك على محتوى؛ إذ لا بد من وجود ماهية ما يتفكر فيها الإنسان ويتأملها، والشأن يكمن في كيفية تنمية هذا التفكير، بحيث لا يكون تأملا سطحيا ظاهرًا، وهذا يتلاءم والنصوص القرائية اللغوية التي تمتاز بالمرونة وعمق الخيال وسعة الأفق. فالنص اللغوي ليس نصا جامدا خاليا من المعاني والاتجاهات والصور التي تستدعي التأمل والاستبصار.

العلاقة بين الاستيعاب القرائي والإستراتيجيات فوق المعرفية

يحتل موضوع الوعي بإستراتيجيات التعلم بعامة، وبإستراتيجيات القراءة بخاصة أهمية كبيرة في الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي العددي إلى مستوى التعلم النوعي، الذي يستهدف

إعداد المتعلم وتأهيله باعتباره محور العملية التعليمية، والذي يؤكد أهمية التنشئة الذهنية وتطوير التفكير، وتزويد الطالب بالوسائل التي تمكنه من التعامل بفاعلية مع المعلومات في مصادرها المختلفة، سعيا إلى تحقيق مستوى أفضل من الفهم لهذه المعلومات وكيفية توظيفها (فهمي، 2003).

ومن الضروري استخدام إستراتيجيات تعمل على تحسين أنماط الفهم القرائي لدى الطلبة، ومن أهم هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات ماوراء المعرفة. لذا فقد تنامى الاهتمام في الآونة الأخيرة بتنمية مهارات ماوراء المعرفة لما لها من أهمية بالغة في العملية التعليمية، إذ إن معرفة الفرد بإستراتيجيات ماوراء المعرفة، والوعي بها، والقدرة على إدارتها واستخدامها في مواقف التعلم المختلفة تؤدي إلى نمو القدرة على التعلم الذاتي(فهمي، 2003).

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

يجري تناول الدراسات السابقة ذات الصلة مقسمة على محورين:دراسات تناولت التفكير التأملي، ودراسات تناولت الاستيعاب القرائي، وقد رتبت الدراسات من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول: دراسات تناولت التفكير التأملي

أجرى **الهروط** (2011) دراسة هدفت إلى بيان أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة، وقد قام الباحث بإعداد اختبارين: أحدهما لقياس مهارات التفكير التأملي والثاني لاختبار تورانس في صورة الألفاظ (أ). وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع في محافظة الكرك. وقد بينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد الدراسة على الاختباريين لصالح المجموعة التجريبية يعزى للبرنامج التعليمي.

وقام **درويش** (2010) بإجراء دراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن في تنمية التفكير التأملي في المفاهيم النحوية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي. وتم إعداد اختبار تحريري لقياس الاستيعاب القرائي، وقد تكون من (15) فقرة تقيس مستويات الاستيعاب القرائي. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (318) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في دولة الكويت. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا على اختبار المفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **العماوي** (2009) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي بمدارس خانيونس التالية " مدرسة معن، مدرسة القراررة، مدرسة بني سهيلا " وتم تطبيق طريقة لعب الأدوار في

تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي بشقيه النظري والتطبيقي، وقد أعد اختبار في التفكير التأملي مكون من (34) فقرة موزعة على خمس مهارات وهي " الملاحظة والتأمل، وضع حلول مقترحة، التفسير، الاستنتاج، الكشف عن المغالطات"، وتكونت عينة الدراسة من (203) طلاب قسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (103) والمجموعة الضابطة (100)، . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد اختبار التفكير التأملي والدرجة الكلية بين مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة، ولقد كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من طريقة لعب الأدوار في فروع اللغة العربية المختلفة، والتركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة ومبتكرة تعمل على تنمية التفكير التأملي.

وهدفت دراسة **الزعبي (2008)** إلى بيان أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم القرائي التكاملي في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي. وتم إعداد مقياس لاختبار مهارات التفكير التأملي لدى عينة الدراسة، تكون من (30) فقرة. وبلغ عدد أفراد الدراسة (245) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية السلط. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير التأملي.

وهدفت دراسة **عبد الوهاب (2005)** إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب الصف الثاني ثانوي الأزهري. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة وأعدت الباحثة اختبارين أحدهما في التحصيل والثاني في التفكير التأملي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي الأزهري بمعهد بنها بنين قسم إلى مجموعتين تجريبية (45) وضابطة (45). ويقتصر

التجريب على الفصل الدراسي الثاني كاملا حتى تتضح فعالية هذه الإستراتيجيات في تنمية التفكير التأملي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير التأملي.

أما **كشكو (2005)** فهدفت دراسته إلى معرفة أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة ولتحقيق هدف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى الوحدة المختارة، والمنهج التجريبي من أجل تجريب البرنامج التقني بالإعجاز العلمي للقرآن على المجموعة التجريبية، والمنهج البنائي لبناء البرنامج التقني. وكانت عينة الدراسة مكونة من (70) طالبًا وطالبة، وتم اختيار المدرسة بطريقة قصدية. أما عينة الدراسة فاختيرت بطريقة عشوائية، وبلغ عددها (78) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسي، واستخدم لاختبار فروض الدراسة ثلاث أدوات وهي أداة تحليل محتوى الوحدة المختارة وبناء اختبار التفكيرالتأملي، وبناء برنامج تقني بالإعجاز العلمي بالقرآن الكريم وأثره على التفكير. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بالبرنامج التقني في ضوء الإعجاز العلمي وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصلت إلى أن هناك تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة يعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تفوقًا للمجموعة التجريبية على الضابطة يعزى لمتغير (التطبيق) لصالح التطبيق البعدي.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاستيعاب القرائي

أجرت **بايدوري (Baiduri,2014)** دراسة في اندونيسيا هدفت إلى أثر التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالباً من طلاب الصف الثامن ممن يدرسون في إحدى المدارس الحكومية في مقاطعة

(كينكونج جيمبر)، وكان ذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2013/2012. ولتحقيق أهداف الدراسة قسم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضمت (19) طالباً ودرست نصوصاً قرائية لمدة (4) أسابيع، ومجموعة ضابطة، وضمت (18) طالباً وتلقت النصوص نفسها، ولكن بالطريقة الاعتيادية الموصوفة في دليل المعلم، وقد طبق اختبار في الاستيعاب القرائي من نوع الاختيار من متعدد بعد انتهاء فترة التدريس، حيث أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التفسير الحرفي والاستنتاجي، والقدرة على توليد الأفكار، وتناول النصوص بعدة طرق إبداعية مما يشير لفعالية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المدارس.

أجرى **الحداد (2013)** دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع وجرى إعداد اختبار قياس قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، وجرى تطبيقه على عينة مكونة من (123) طالبا وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة بأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى أثر استراتيجية المدخل الكلي في معظم مهارات الاستيعاب القرائي.

أجرى **القضاة (2011)** دراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية، وقام الباحث ببناء اختبار للاستيعاب القرائي، والتعبير اللفظي، والكتابة الإبداعية، وقد بلغ أعداد أفراد الدراسة (146) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الرابعة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعتين التجريبيتين في اختبار الاستيعاب القرائي والتعبير اللفظي، والكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **العذيقي (2009)** دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وتكونت العينة من (62) طالبا وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة بأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في معظم مهارات الفهم القرائي.

أما **جاريدل وآشا (Gardill and Asha,2009)** فقد أجريا دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استراتيجية الخرائط القصصية في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة طلاب من الصفوف السادس والسابع والثامن، دربوا على القراءة وفق استراتيجية الخرائط القصصية، وقد وضع اختبار لقياس الاستيعاب تضمن مجموعة من الأسئلة في الاستيعاب القرائي بمستوياتهالمختلفة. وقد بينت الدراسة بأن هناك أثرا إيجابيا لهذه الطريقة، على الرغم من كونها تحتاج إلى جهود كبيرة من المعلمين، خلال إعدادها، بحيث تصبح ذات فعالية لدى الطلبة، ومناسبة لمستوياتهم العقلية؛ إذ لا بد من دراسة مستوى كل طالب وتعرف قدراته الفردية، حتى تتناسب تلك الخرائط معه.

وقام **جونيليل(Guneylil, 2008)** بدراسة في تركيا هدفت إلى فحص أثر استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي للطلبة في اللغة الإنجليزية لدى طلية الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالبا وطالبة من الصف الخامس الأساسي، قسمت العينة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى التجريبية بواقع (20) طالبا وطالبة والمجموعة الضابطة بواقع (19) طالبا وطالبة وقد تم تدريس القراءة للمجموعة التجريبية لمدة (14) أسبوعا باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني والمناظرة، في حين درست القراءة للضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية، وجرى تطبيق اختبار القراءة التركيبية واختبار القراءة لنصوص مصطنعة باللغة التركيبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في حجم

المستويات الاستيعابية للقراءة، وكشفت الدراسة عن تفوق الإناث في المجموعة التجريبية على الذكور في المستوى الاستيعابي للقراءة.

وهدفت دراسة **مدبولي (2004)** إلى بيان أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق إستراتيجيات التساؤل الذاتي وتدوين الملحوظات والاستقصاء في تدريس القراءة، وبناء اختبار تحصيلي، وقد تكون من (34) فقرة، وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من (153) طالبا وطالبة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **الحجوج (2003)** دراسة هدف منها استقصاء فعالية برنامج تعليمي مقترح قائم على القراءة الصامتة الموجهة والحوار والمناقشة في تحسين الاستيعاب القرائي لطلبة الصف التاسع الأساسي. وتم اختيار عينة تتألف من (136) طالبا وطالبة من الصف التاسع الأساسي من مدرستي مؤتة الثانوية للبنات ومؤتة الثانوية للبنين، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تعرضت التجريبية منهما للبرنامج مدة (أربعة عشر أسبوعا)، وقد طبق الباحث في نهاية الدراسة اختبارا لقياس الاستيعاب القرائي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين البرنامج ومستوى التحصيل.

وأجرى كل من **بيرسون وهانسين (Pearson and Hansen,2003)** دراسة بهدف إلى معرفة فعالية أسلوب تنشيط المعرفة السابقة في تنمية الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وقد صمم الباحثان برنامجا يقوم على مناقشات جماعية بين الطلبة قبل القراءة وبعدها. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية هذه الطريقة في تنمية

الاستيعاب القرائي بمستوييه الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي لا سيما الذين يعانونه من تدني القدرات القرائية وصعوبات النطق.

وهدفت **دراسة ويدمان (Weedman,2003)** إلى معرفة أثر برنامج للقراءة باستخدام إستراتيجيات التعليم التبادلي في الاستيعاب القرائي. وشملتا الإستراتيجيات على (توليد الأسئلة، والتلخيص، والتوضيح، والتنبؤ). وطبقت هذه الاستراتيجية على عينة من طلبة الصف التاسع. وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعة التي طبقت عليها الإستراتيجيات الأربع مجتمعة تفوقت في الاستيعاب القرائي على المجموعة الضابطة، وعلى المجموعة التجريبية الأخرى التي طبقت عليها إحدى الإستراتيجيات الأربع فقط.

وأجرت **عبد الحميد (2002)** دراسة هدفت إلى تحديد فعالية برنامج مقترح لتدريب طلاب الصف الأول الإعدادي في مصر على مهارات الاستيعاب القرائي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة اختارت الباحثة عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدرسة فزارة الإعدادية، وقد أعدت الباحثة برنامجا مقترحا لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب قامت بتطبيقه عليهم، ومن ثم قامت بتطبيق اختبار في الاستيعاب القرائي على عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج المقترح أثرا في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي (فهم المفردات، ومعرفة معنى الجملة، وفهم الوحدات الطويلة، وإدراك الأفكار الرئيسة، وتذكر المادة المقروءة، وتلخيص المادة المقروءة) لدى الطلاب الصف الأول الإعدادي.

وقامت **جاينز وليمان (Gaines & Lehmann, 2002)** بدراسة هدفت إلى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي باستخدام برنامج الذكاء المتعدد. ولتحقيق أهداف الدراسة اختارت الباحثتان عينة تكونت من أربع مراحل دراسية من ولاية (الينوي)لتطبيق الدراسة عليها، وقد أظهرت دراسات سابقة أن الطلبة يعانون من مشكلات في الاستيعاب القرائي وأنه ينقصهم

الإستراتيجيات الكافية للتمكن من استيعاب المقروء، وتم تطبيق برنامج الذكاء المتعددعلى العينة المقصودة من شهر سبتمبر 2001 إلى يناير 2002. واستخدمت الباحثتان اختبارات المنطقة واختبارات المعلمين البنائية لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج تحسنا في مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة وفي استخدامهم لإستراتيجيات في القراءة.

أما **السليمان (2001)** فقد هدفت دراسته إلى التحقق من أثر استخدام برنامج القراءة وإستراتيجيات التفكير الذي قدمه باريس والقائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات صعوبات التعلم، في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، حيث تم بناء البرنامج من خلال مجموعة من الإستراتيجيات القائمة على التنبؤ والتساؤل وأخذ الملحوظات، وقد تم إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (85) طالبًا وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيا تعزى إلى أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفية والنقدية.

التعقيب على الدراسات السابقة

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة أنها تناولت برامج تعليمية أو إستراتيجيات قائمة على نماذج أو نمط تعلم، وتعرف أثرها في التفكير التأملي. وتناولت دراسات أخرى أيضا برامج تعليمية أو إستراتيجيات، ومعرفة أثرها في الاستيعاب القرائي.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسة السليمان(2001)، والمدبولي (2004) وبيرسون(2003)، وجاريدل وآشا(2009)، والعذيقي (2009)، وحداد(2013) في معرفة أثر استخدام الإستراتيجيات الفوق معرفية في الاستيعاب القرائي بالمستويات المختلفة، في حين اقتصرت هذه الدراسات على أثر استخدام الإستراتيجيات الفوق معرفية في الاستيعاب القرائي فقط، أما هذه الدراسة فقد أخذت متغيرًا تابعًا أخر، فضلًا عن الاستيعاب القرائي وهو التفكير التأملي.

توافقت هذه الدراسة مع دراسة الهروط(2011)، والعماوي (2009)، والزعبي (2008)، وعبدالوهاب (2005)، وكشكو (2005)، في بيان أثر إستراتيجيات وبرامج تعليمية في تنمية مهارات التفكير التأملي، في حين أن هذه الدراسة قد تناولت هذه الإستراتيجيات وأثرها في تنمية التفكير التأملي والاستيعاب القرائي. وذلك لما لهذه الإستراتيجيات من تأثير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي، إذ إن هناك ارتباطا وثيقا بين قدرة الطالب المتأمل على الفهم والاستيعاب.

وتناولت الدراسة الحالية ست إستراتيجيات لتدريس القراءة قبل القراءة وأثناءها وبعدها، وتعرف أثرها في التفكير التأملي والاستيعاب القرائي. ومع ذلك فإن هذه الدراسة استفادت من الدراسات السابقة في المنهجية التي انتهجتها والمعالجات الإحصائية والأطر النظرية وكيفية التوصل إلى النتائج وتحليلها ومناقشتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث لتطبيق الدراسة، إذ يتضمن منهج الدراسة؛ ووصفاً لأفراد الدراسة، وطريقة اختيارهم، ووصفًا لإعداد أدوات الدراسة وكيفية التحقق من ثباتها وصدقها، وإجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي اتبعت في تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

منهج الدراسة

اتبع الباحث في تناول مشكلة الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يستند إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وعلى القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير التأملي مدار البحث.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (110) طلاب وطالبات من طلبة الصف التاسع الأساسي يدرسون في مدرستي ماحص الثانوية للبنين، وماحص الثانوية البنات التابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنظقة السلط لواء ماحص الفحيص، من العام الدراسي 2017/2016 م، واختيرت المدرستان قصديًا لسهولة الوصول إليهما، وتعاونهما مع الباحث في تطبيق الدراسة، لكونهما من بيئة جغرافية واحدة. ولتحقيق أغراض الدراسة اختيرت أربع شعب من المدرستين بطريقة عشوائية، وشعبتان للبنين، إحداهما تجريبية وفيها (22) طالبًا، والأخرى ضابطة وفيها (26) طالبًا، وشعبتان للبنات إحداهما تجريبية وفيها (30) طالبة، والأخرى ضابطة وفيها (32) طالبة. ودرست الشعبتان التجريبيتان بإستراتيجيات فوق معرفية، ودرست الشعبتان الضابطتان بالطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث الأداتين الآتيتين:

أولاً: اختبار الاستيعاب القرائي: جرى إعداد اختبار مهارات الاستيعاب القرائي باختبار نصّين، أحدهما نثري وحوله (9) أسئلة من نوع الأسئلة المقالية، والآخر شعري وحوله (9) أسئلة مقالية أيضًا. وخصصت درجتان لكل فقرة، لذا كانت الدرجة العليا (36)، والدرجة الدنيا صفرًا.

وجرى اختبار النص الأول من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني المقرر للصف التاسع الأساسي بتصرف، وكذلك النص الشعري الثاني. أعد الاحتبار بتخصيص فقرتين لكل مهارة ضمن المستويات الآتية:

- المستوى الحرفي ومهاراته: معرفة معاني الكلمات، ومعرفة الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، ومعرفة الحقائق الواردة في النص، وغطت هذا الجانب الفقرات: 1، 2، 3، 10، 11، 12.
- المستوى الاستنتاجي ومهاراته: تفسير الأفكار الواردة في النص، واكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج، واستنتاج غرض الكاتب، وغطت هذا الجانب الفقرات: 4، 5، 6، 13، 14، 15.
- المستوى الناقد ومهاراته: إصدارالأحكام، والتنبؤ بالنتائج، وتبني أفكار معينة. وغطت هذا الجانب الفقرات: 7، 8، 9، 16، 17، 18.

وجرى إعداد الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

1- مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة المتعلقة بمهارات الاستيعاب القرائي الخاصة لمبحث اللغة العربية، كدراسة الحداد (2013)، والحجوج (2003)، فضلاً عن الاطلاع على عدد من الاختبارات التي تناولت مهارات الاستيعاب القرائي.

2- عرضت مهارات الاستيعاب القرائي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تدريس اللغة العربية من معلمي ومشرفي وزارة التربية والتعليم وأساتذة الجامعات.

3- جرى اختيار النصوص من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.

4- جرى التصميم ضمن المستويات الثلاثة (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد).

صدق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

للتحقق من صدق الاختبار عُرض بصورته الأولية، على مجموعه من المحكمين، الملحق (1)، من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وعدد من معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية الملحق (1)، واطلع المحكمون على الاختبار بصورته الاولية، وأبدوا الملاحظات على صياغة بعض الأسئلة، كتعديل صيغة السؤال: إذا قرأ الآباء هذه القصيدة فاي منهم يتأثر بها أكثر؟ إلى: إذا قرأ الآباء هذه القصيدة فمن منهم يتأثر بها أكثر؟ وإعادة صياغة السؤال: إذا اتفقت مع زميلك في الأسباب التي جعلته وجعلتك تعجبان بهذا البيت؟ إلى: إذا اتفقت مع زميلك فما الأسباب التي جعلتكما تعجبان بهذا البيت؟. وهكذا أخذ الاختبار صورته النهائية، الملحق (2).

ثبات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي

للتحقق من ثبات اختبار الاستيعاب القرائي جرى اختبار عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، إذا اختيرت شعبة للبنين من مدرسة الفحيص الثانوية للبنين، وبلغ عدد طلابها (20) طالبًا، وشعبة من البنات من مدرسة الفحيص الثانوية للبنات، وبلغ عدد طالباتها (25) طالبة.

طبق الاختبار على الشعبتين، وبعد أسبوعين أُعيد تطبيقه عليهما، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغت معاملات الثبات كما هي مبينة في الجدول (1).

جدول (1)

قيم معامل ارتباط بيرسون لدرجات الطلبة من العينة الاستطلاعية لاختبار الاستيعاب القرائي

رقم المستوى	المستوى	معامل ارتباط بيرسون
1	الحرفي	0.89
2	الاستنتاجي	0.82
3	الناقد	0.80
الكلي		0.84

دال إحصائياً عند α≤0. 05

تشير قيم معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لدرجات الطلبة من العينة الاستطلاعية؛ أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات وكافية لأغراض هذه الدراسة.

وقد أفاد الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية من استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

قيم معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الاستيعاب القرائي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.45	0.42	10	0.55	0.46
2	0.56	0.40	11	0.60	0.52
3	0.50	0.39	12	0.51	0.43
4	0.48	0.41	13	0.45	0.44
5	0.53	0.42	14	0.54	0.43
6	0.62	0.40	15	0.52	0.45
7	0.51	0.45	16	0.63	0.54
8	0.66	0.52	17	0.70	0.62
9	0.55	0.47	18	0.63	0.54

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الصعوبة لاختبار الاستيعاب القرائي قد تراوحت ما بين (0.45 – 0.70)، مما يشير إلى أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصعوبة تتلاءم ومستوى الطلبة، ويتبين أيضًا أنَّ قيم معاملات التمييز لاختبار الاستيعاب القرائي قد تراوحت ما بين (0.39–0.62)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمقدرة مقبولة على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة.

وأفاد الباحث أيضًا من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في حساب الزمن المطلوب لأداء الطلبة للاختبار، ووجد أن متوسط الزمن المطلوب (50) دقيقة. وحسب ذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب انجزوا الاختبار، ومتوسط الزمن الذي استغرقه آخر خمسة طلاب أنجزوا الاختبار، وبأخذ معدل المتوسط، فوجد أنه (50) دقيقة.

ثانيًا: اختبار مهارات التفكير التأملي: جرى إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي باختيار نصّين، النص الأول من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني المقرر للصف التاسع الأساسي بتصرف وكان نصّاً نثريًا، واختير أيضًا نصّ شعري من الكتاب نفسه. وصيغت عشرة أسئلة مقالية بواقع سؤالين على كل مهارة من المهارات الخمس للتفكير التأملي وهي: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.

وجرى إعداد الاختبار على وفق الإجراءاتالآتية:

1- مراجعة الادب التربوي والدراسات ذات الصلة المتعلقة بمهارات التفكير التأملي الخاصة لمبحث اللغة العربية، كدراسة الهروط (2011)، والعماوي (2009).

2- عرضت مهارات التفكير التأملي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تدريس اللغة العربية من معلمي ومشرفي وزارة التربية والتعليم وأساتذة الجامعة.

3- جرى اختبار النصوص من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.

4- جرى التصميم ضمن مستويات المهارات المشار إليها:

صدق اختبار مهارات التفكير التأملي

للتحقق من صدق المحتوى عرض الاختبار بصورته الأولية، على مجموعه من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من مشرفي اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وعدد من معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية، الملحق (1).

وأطلع الباحث المحكمين على الاختبار بصورته الأولية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى دقة وصحة الصياغة والتراكيب اللغوية. ومناسبة الفقرات للموضوع ومراعاة الفقرات للفروق الفردية وشمولية الفقرات لمهارات التفكير التأملي، ومدى ملاءمة نصوص الاختبار لمستوى الطلبة أفراد الدراسة، ومدى ارتباط الفقرات بمهارات التفكير التأملي، والتصرف بالحذف والإضافة والتعديل كما يرونه مناسبا.

وأبدى المحكمون عددا من الملاحظات على بعض فقرات الاختبار إذ أجرى الباحث التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، وتمثلت في إعادة بعض الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. مثل تعديل صيغة الفقرة (4) من النص النثري "هل تتفق مع العقاد في رأيه أنه لابد من دراسة الماضي والتاريخ أم أنه من الأفضل العمل على الحاضر متناسين ومهملين الماضي؟ معللاً إجابتك" لتصبح "هل تتفق مع العقاد في رأيه أنه لابد من دراسة الماضي والحاضر معا أم أنه من الأفضل العمل على الحاضر متناسين ومهملين الماضي؟ معللاً إجابتك". وكذلك الفقرة (4) من النص الشعري: "استخدم الشاعر لفظة (الصبح) في البيت للاستمتاع بالنهار، لأن الصبح بداية النهار، ويدعو إلى التفاؤل والعمل، وعلينا استغلال النهار كاملًا في ذلك". لتصبح: استعمل الشاعر لفظة (الصبح) في البيت للاستمتاع بالنهار. هل تتفق مع الشاعر في استعمال لفظة (الصبح) ولماذا؟". وكذلك

الفقرة (5) من النص الشعري "من وجهة نظرك كيف يمكن لنا أن نتعامل مع الإنسان المتشائم في الحياة؟" لتصبح "من وجهة نظرك كيف نتعامل مع الإنسان المتشائم في الحياة؟".

وقد عدّ الاخذ بملاحظات المحكمين واجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للاختبار.

ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي

للتحقق من ثبات الاختبار جرى تطبيقه على عينه استطلاعية من طلبة الصف التاسع من خارج عينة الدراسة، وهي العينة نفسها التي جرى عليها تطبيق ثبات اختبار الاستيعاب القرائي، إذ جرى تطبيق اختبار التفكير التأملي مرتين بينهما مدة أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرجت معاملات الارتباط على كل مهارة من مهارات التفكير التأملي، ومعامل الارتباط الكلي، والجدول (3) يبين ذلك

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لدرجات الطلبة لمهارات التفكير التأملي

رقم المجال	المجال	معامل الارتباط بيرسون
1	الرؤية البصرية	*0.87
2	الكشف عن المغالطات	*0.80
3	الوصول إلى الاستنتاجات	*0.79
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	*0.78
5	وضع حلول مقترحة	*0.80
الكلي		*0.81

دال إحصائياً عند α≤0. 05

تشير قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني لدرجات الطلبة من العينة الاستطلاعية؛ أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، وكافية لأغراض هذه الدراسة.

وأفاد الباحث من تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية في حساب الزمن المطلوب لأداء الطلبة للاختبار، ووجد أن متوسط الزمن المطلوب هو (45) دقيقة، وحسب ذلك بحساب متوسط زمن أول خمسة طلاب أنجزوا الاختبار، ومتوسط زمن آخر خمسة طلاب، واخذ معدل المتوسطين فوجد أنه (45) دقيقة.

إجراءات الدراسة

يجري تنفيذ الدراسة حسب الإجراءات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، التي تناولت الإستراتيجيات المعتمدة في هذه الدراسة.

2- تحديد الموضوعات التي يجري تدريسها من كتاب مهارات الاتصال المقرر للصف التاسع الأساسي:(أمثال عربية، تفاؤل وأمل، الرِّفق بالحيوان، الحرية)، وسيجري تدريسها وفق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى ما قبل القراءة: التنبؤ والعصف الذهني، فالتنبؤ يتضمن ضم المعرفة السابقة للطالب إلى المعرفة، التي يتوقع تضمينها النصّ، وتشمل الافتراضات المتعلقة باتجاه النص، وما يقصده المؤلف مما كتبه. ويوفر التنبؤ الأساس المنطقي العام للمضي في القراءة، لتأكيد أو عدم تأكيد الافتراضات الناشئة داخل القارئ. أما العصف الذهني فيحدث بطرح أسئلة مثيرة حول الموضوع.

المرحلة الثانية: خلال القراءة، وتتضمن طرح الأسئلة، والتفكير حول الأفكار. ففي طرح الأسئلة تتحقق أهداف تدريس النصّ المقروء، وفي التفكير حول الأفكار تجري استثارة أفكار الطلبة، بحيث يفكر الطالب بما يفكر به الكاتب، وهنا قد يضفي الطالب أفكارًا أخرى على النصّن وقد يفند آراء الكاتب أو يوافقه.

المرحلة الثالثة: بعد القراءة: أخذ الملحوظات، ومناقشة العناصر الأساسية: فأخذ الملحوظات يستخدمها الطلبة بعد قراءة النص، وتتضمن كتابة الفكرة الرئيسة أو نقاط معينة يرى المتعلم أنها مهمة، وتتمثل هذه الاستراتيجية بتدوين كل ما يهم الطالب عن النصّ، وعلى المعلم في هذه

المرحلة متابعة الطلاب أثناء تدوينهم لهذه الملحوظات. وتعني مناقشة العناصر الأساسية أن يبين الطالب وجهة نظره بما تناوله الموضوع من أفكار، بحيث يجري التساؤل حول عقدة معينة في الموضوع فيجيب طالب، ويضيف آخر، ويعقب ثالث، ويفند رابع، ويستفسر خامس، ويرفض سادس، ويقبل سابع. . . وهكذا تجري عملية المناقشة. واستناداً إلى ذلك أعدّ الباحث مذكرات الدروس، وفي الملحق(4) نموذج لذلك.

3- الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحث في المدارس المختارة، ملحق (5).

4- اختيار مدرستين لتطبيق التجربة فيهما، إحداهما للبينين والأخرى للبنات.

5- زيارة المدرستين للقاء المدير والمديرة فيها لتسهيل مهمة الباحث في مدرستيهما.

6- التقاء بالمعلم والمعلمة اللذين سيكلفان بالتدريس على وفق الإستراتيجيات مدار الدراسة.

7- إعداد اختباري مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي.

8- التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما.

9- تطبيق الاختبارين على أفراد الدراسة قبل إجراء التجربة.

10- إعداد مذكرات الدروس على وفق الإستراتيجيات مدار الدراسة (الوحدة العاشرة أمثال عربية، الوحدة الحادية عشرة، تفاؤل وأمل، الوحدة الثانية عشرة الرفق بالحيوان، الوحدة السادسة عشر الحرية) حيث تم تدريس المجموعة التجريبية استراتيجيات فوق معرفية والضابطة بالطريقة الاعتيادية.

11- تطبيق الاختبارين على أفراد الدراسة تطبيقاً بعديًا.

12- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1- المتغيرات المستقلة:

- طريقة التدريس (إستراتيجيات فوق معرفية).

2- المتغير التابع:

- مهارات التفكير التأملي.
- مهارات الاستيعاب القرائي.

تصميم الدراسة

تعتمد الدراسة التصميم الآتي:

AG1	O1	O2		XO1	O2
AG2	O1	O2	-	O1	O2

إذ إنّ:

AG1 المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجيات فوق معرفية.

AG2المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

O1 اختبار مهارات التفكير التأملي القبلي / البعدي.

O2 اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي / البعدي.

Xإستراتيجيات فوق معرفية.

- الطريقة الاعتيادية

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج النتائج التي أفرزتها أسئلة الدراسة، وما تتطلبه إجراءات الدراسة الأخرى. وهذه المعالجات هي:

1- استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات ثبات اختبار الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي.

2- تحليل التباين (Tow Way Ancova)، و(Tow Way Mancova) لاستخراج الدرجة الكلية لاختباري الاستعاب القرائي والتفكير التأملي، والدرجات الفرعية للاختبارين على التوالي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ويجري عرض النتائج بحسب أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:"ما أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟

المستوى الأول: على الدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التأملي: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات التفكير التأملي في المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، والضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات التفكير التأملي (القبلي والبعدي)

المجموعة	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	20	12.037	1.671	14.722	1.595	14.725
الضابطة		12.000	1.567	12.776	1.415	12.774

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (4) إلى وجود فرق ظاهري في التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة الكلية من المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات التفكير التأملي. واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لضبط هذا الفرق إحصائيًا، وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة الكلية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، تبعاً لمتغير طريقة التدريس، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5) الآتي.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
القياس القبلي	4.870	1	4.870	2.175	0.143	
طريقة التدريس	106.448	1	106.448	47.543	0.000*	0.304
الخطأ	244.050	109	2.239			
الكلي	354.857	111				

*دال إحصائياً عند α≤0. 05

تظهر نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)الواردة في الجدول (5)، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الكلية في المجموعتين على اختبار التفكير التأملي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (47.543)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0. 05)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحسن مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى لطريقة التدريس المستندة إلى استخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ ولصالح طلبة المجموعة التجريبية؛ وأجرى حساب الفرق باستخدام الاختبار الاحصائي Least Significant Difference (LSD) الذي قيمته حسب المتوسط الحسابي المعدل

(1.951). ومن هنا ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تشير إلى أنه لايوجد فرق وتقبل الفرضية، البديلة التي تشير إلى وجود فرق.

وللتعرف إلى حجم أثر متغير طريقة التدريس المستندة إلى إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في تحسين مهارات التفكير التأملي، تم حساب مربع ايتا (η^2)، وبلغت قيمته (0.304%)؛ وبذلك يمكن القول إنَّ (30.4%) من التباين في التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي يعود إلى متغير طريقة التدريس المستخدمة.

المستوى الثاني: على درجة المجالات الفرعية لاختبار مهارات التفكير التأملي:حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المجالات الفرعية لاختبار مهارات التفكير التأملي (القبلي والبعدي)

المجال	المجموعة	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الرؤية البصرية	التجريبية	4	2.667	0.644	3.130	0.646	3.126
	الضابطة		2.638	0.718	2.759	0.630	2.762
الكشف عن المغالطات	التجريبية	4	2.315	0.773	2.815	0.675	2.823
	الضابطة		2.259	0.664	2.431	0.624	2.423
الوصول إلى الاستنتاجات	التجريبية	4	2.444	0.664	3.074	0.749	3.080
	الضابطة		2.517	0.731	2.690	0.681	2.684
اعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	4	2.370	0.784	2.944	0.763	2.946
	الضابطة		2.328	0.685	2.483	0.726	2.481
وضع حلول مقترحة	التجريبية	4	2.241	0.775	2.759	0.642	2.768
	الضابطة		2.259	0.870	2.414	0.726	2.405

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (6) إلى وجود فروق ظاهريةفي التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة من المجموعتين التجريبية والضابطة على المجالات الفرعية لاختبار مهارات التفكير التأملي، واستخدام تحليل التباين المتعدد المشترك (MANCOVA)؛ وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي، لمجالات اختبار مهارات التفكير التأملي. وللكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجالات اختبار التفكير التأملي، تبعاً لمتغير طريقة التدريس، واستخدام تحليل التباين المصاحب، كما هو موضح في الجدولين (7)، (8).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) لفحص التباينات في درجات المجالات الفرعية لاختبار التفكير التأملي

الأثر	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية للفرضية	الخطأ في درجة الحرية	القيمة الاحتمالية المحسوبة
طريقة التدريس	0.665	10.167	5	101.000	0.000

تشير قيمة (ويلكس لمبدا) الواردة في الجدول (7) إلى أنَّ هناك أثراً لطريقة التدريس المتبعة مع الطلبة في المجموعة التجريبية.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مجالات اختبار التفكير التأملي البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
الاختبار القبلي	الرؤية البصرية	0.110	1	0.110	0.263	0.609	
	الكشف عن المغالطات	3.642	1	3.642	9.044	0.003	
	الوصول إلى الاستنتاجات	0.008	1	0.008	0.015	0.902	
	إعطاء تفسيرات مقنعة	0.022	1	0.022	0.038	0.845	
	وضع حلول مقترحة	2.147	1	2.147	4.814	0.030	
طريقة التدريس	الرؤية البصرية	3.698	1	3.698	8.854	*0.004*	0.078
	الكشف عن المغالطات	4.462	1	4.462	11.080	*0.001*	0.095
	الوصول إلى الاستنتاجات	4.374	1	4.374	8.481	0.004	0.075
	إعطاء تفسيرات مقنعة	6.001	1	6.001	10.326	*0.002*	0.090
	وضع حلول مقترحة	3.664	1	3.664	8.217	*0.005*	0.073
الخطأ	الرؤية البصرية	43.858	105	0.418			
	الكشف عن المغالطات	42.285	105	0.403			
	الوصول إلى الاستنتاجات	54.151	105	0.516			
	إعطاء تفسيرات مقنعة	61.018	105	0.581			
	وضع حلول مقترحة	46.820	105	0.446			
الكلي	الرؤية البصرية	48.563	111				
	الكشف عن المغالطات	50.491	111				
	الوصول إلى الاستنتاجات	60.250	111				
	إعطاء تفسيرات مقنعة	67.277	111				
	وضع حلول مقترحة	55.277	111				

*دال إحصائياً عند $\alpha = 0.05$

تظهر النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0. 05) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في جميع مجالات اختبار التفكير التأملي البعدي(الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة (8.854، 11.080، 8.481، 10.326، 8.217) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (α=0. 05)، أي أنه يوجد فرق جوهري في مجالات التفكير التأملي تعزى لطريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ).

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة)، في مجالات اختبار التفكير التأملي البعدي، حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة في التطبيق البعدي لمجالات الاختبار، وثم أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة باستخدام طريقة (LSD) "اقل فرق دال"، وكانت النتائج كما في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج المقارنات البعدية LSD للكشف عن مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مجالات اختبار التفكير التأملي البعدي

المجال	المتوسط الحسابي المعدل		الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
	التجريبية (I)	الضابطة (J)	I – J		
الرؤية البصرية	3.126	2.762	0.364	0.123	0.004*
الكشف عن المغالطات	2.823	2.423	0.400	0.120	0.001*
الوصول إلى الاستنتاجات	3.080	2.684	0.396	0.136	0.004*
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.946	2.481	0.465	0.145	0.002*
وضع حلول مقترحة	2.768	2.405	0.363	0.127	0.005*

*دال إحصائياً عند α=0. 05

تشير نتائج اختبار المقارنات البعدية أنَّ الفرق في المتوسطات الحسابية المعدلة كان لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية، الذين درسوا بطريقة إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، في المجالات الفرعية لاختبار التفكير التأملي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة)، بفروق بلغت قيمها (0.364، 0.400، 0.396، 0.465، 0.363) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$. لذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى التي تشير أنه لايوجد فرق، وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق.

وللتعرف إلى حجم أثر متغير طريقة إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في مجالات التفكير التأملي (الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى الاستنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، حُسب مربع ايتا (η^2)، الذي بلغت قيمه (0.078، 0.095، 0.075، 0.090، 0.073) على التوالي؛وبذلك يمكن القول إن (7.8%) من التباين في مجال الرؤية البصرية لدى طلبة الصف التاسع في المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ). وأنَّ (9.5%) من التباين في مجال الكشف عن المغالطات، يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ). وأنَّ 7.5% من التباين في مجال الوصول إلى الاستنتاجات يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ). وأنَّ (9%) من التباين في مجال إعطاء تفسيرات مقنعة يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ). وأنَّ 7.3% من التباين في مجال وضع حلول مقترحة يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ). وهذا يعني أنَّ هناك اثرًا واضحًا لطريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ) في تنمية مهارات التفكير التأملي بمجالاتها الفرعية الخمسة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:"ما أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية لتنمية مهارات الإستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟.

المستوى الأول: على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي: حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي في المجموعتين (التجريبية؛ التي درست باستخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ)، والضابطة (التي درست باستخدام بالطريقة الاعتيادي)، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي(القبلي والبعدي)

المجموعة	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	36	21.704	2.567	25.037	1.923	25.038
الضابطة		21.707	2.406	23.138	2.502	23.137

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (10) إلى وجود فرق ظاهري في التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة الكلية من المجموعتين التجريبية والضابطة، في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. واستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، لضبط هذا الفرق، والكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة الكلية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي، تبعاً لمتغير طريقة التدريس، فكانت النتائج كما في الجدول (11) الآتي.

جدول (11)

نتائج تحليل التباين المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة الكليةعلى اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
القياس القبلي	183.379	1	183.379	54.104	0.000	
طريقة التدريس	101.032	1	101.032	29.808	*0.000	0.215
الخطأ	369.444	109	3.389			
الكلي	653.679	111				

*دال إحصائياًعند $\alpha \leq 0.0$

تظهر نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)الواردة في الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الكلية في المجموعتين على اختبار الاستيعاب القرائي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لها (29.808)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في تحسن الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، تعزى لطريقة التدريس المستندة إلى استخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية. وحُسب باستخدام الاختبار الاحصائي Least Significant Difference (LSD) الذي بلغت قيمته حسب المتوسط الحسابي المعدل (1.901). وعلية ترفض الفرضية الصفرية الثانية على أنه لايوجد فرق، وتقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فرق.

وللتعرف إلى حجم أثر متغير طريقة التدريس المستندة إلى إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، حُسب مربع ايتا (η^2)، وقد بلغت قيمته على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي (0.215). لذا يمكن القول إنَّ (21.5%) من التباين في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي يعود إلى متغير طريقة التدريس المتبعة.

المستوى الثاني: على درجة المستويات الفرعية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المستويات الفرعية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي في المجموعتين التجريبية؛ التي درست باستخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، والضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. وكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على المستويات الفرعية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي(القبلي والبعدي)

المستوى	المجموعة	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الحرفي	التجريبية	12	6.907	1.154	8.111	0.904	8.102
	الضابطة		6.845	1.089	7.414	0.879	7.422
الاستنتاجي	التجريبية	12	6.963	1.228	8.074	0.908	8.082
	الضابطة		7.000	1.243	7.552	0.841	7.544
الناقد	التجريبية	12	7.833	1.342	8.852	0.833	8.857
	الضابطة		7.862	1.369	8.172	1.512	8.168

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (12) إلى وجود فروق ظاهرية في التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة من المجموعتين التجريبية والضابطة على المستويات الفرعية لاختبار

مهارات الاستيعاب القرائي، واستخدام تحليل التباين المصاحب(MANCOVA)؛ وذلك بهدف ضبط الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لمجالات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وكذلك للكشف عن دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي، تبعاً لمتغير طريقة التدريس، وكانت النتائج كما في الجدولين (13)، (14).

جدول (13)

نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) لفحص التباينات في درجات المستويات الفرعية لاختبار الاستيعاب القرائي

الأثر	قيمة ويلكس لمبدا	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية للفرضية	الخطأ في درجة الحرية	القيمة الاحتمالية المحسوبة
طريقة التدريس	0.744	12.057	3	105	0.000

تشير قيمة (ويلكس لمبدأ) الواردة في الجدول (13) إلى أنَّ هناك أثراً لطريقة التدريس المتبعة مع الطلبة في المجموعة التجريبية. وكما هو في الجدول (14) الآتي:

جدول (14)

نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
الاختبار القبلي	المستوى الحرفي	13.861	1	13.861	24.658	0.000	
	المستوى الاستنتاجي	22.059	1	22.059	43.691	0.000	
	المستوى الناقد	17.233	1	17.233	13.268	0.000	
طريقة التدريس	المستوى الحرفي	12.940	1	12.940	23.018	*0.000	0.177
	المستوى الاستنتاجي	8.067	1	8.067	15.978	*0.000	0.130
	المستوى الناقد	13.247	1	13.247	10.199	*0.002	0.087
الخطأ	المستوى الحرفي	60.150	107	0.562			
	المستوى الاستنتاجي	54.022	107	0.505			
	المستوى الناقد	138.978	107	1.299			
الكلي	المستوى الحرفي	101.000	111				
	المستوى الاستنتاجي	91.679	111				
	المستوى الناقد	180.000	111				

*دال إحصائياً عند 05 .0= α

تظهر النتائج الواردة في الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (05 .0=α) بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مستويات اختبار

الاستيعاب القرائي البعدي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد) تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، فقد بلغت قيم (ف) المحسوبة (23.018، 15.978، 10.199) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي، حسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة في التطبيق البعدي لمجالات الاختبار، وأجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية المعدّلة باستخدام طريقة (LSD) "اقل فرق دال"، وكانت النتائج كما في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج المقارنات البعدية LSD للكشف عن مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستويات اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

المستوى	المتوسط الحسابي المعدل		الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
	التجريبية (I)	الضابطة (J)	I – J		
الحرفي	8.102	7.422	0.680	0.142	*0.000
الاستنتاجي	8.082	7.544	0.538	0.134	*0.000
الناقد	8.857	8.168	0.689	0.216	*0.002

*دال إحصائياً عند $\alpha = 0.05$

تشير نتائج اختبار المقارنات البعدية أنَّ الفرق في المتوسطات الحسابية المعدلة كان لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية، الذين درسوا بطريقة إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ، في المستويات الفرعية لاختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد) بفارقٍ بلغت قيمه

(0.680، 0.538، 0.689) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً. ومن هنا ترفض الفرضية الصفرية الثانية، التي تنص على أنه لايوجد فرق، وتقبل الفرضية البديلة المشيرة إلى وجود فرق.

وللتعرف إلى حجم أثر متغير طريقة إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ في مستويات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، الناقد) لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، حُسب مربع ايتا (η^2)، الذي بلغت قيمه (0.177، 0.130، 0.087) على التوالي. وبذلك يمكن القول إن (17.7%)من التباين في المستوى الحرفي لدى طلبة الصف التاسع في المجموعتين التجريبية والضابطة يرجع لمتغير طريقة التدريس (إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ)، وأنَّ (13.0%) من التباين في المستوى الاستنتاجي، وأنَّ (8.7%) في المستوى الناقد ويعود للطريقة نفسها.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما أثر تفاعل جنس الطالب مع طريقة التدريس في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟".

1- النتائج المتعلقة بالتفكير التأملي: يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للطلبة بحسب متغير الجنس.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات التفكير التأملي (القبلي والبعدي)

المجموعة	الجنس	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	ذكر	20	12.083	1.863	14.667	1.435	14.675
	أنثى		12.000	1.531	14.767	1.736	14.764
الضابطة	ذكر		11.885	1.479	12.731	1.638	12.713
	أنثى		12.094	1.653	12.813	1.230	12.822

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (16) إلى وجود فروق ظاهريةفي التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة الكلية من المجموعتين التجريبية والضابطة، وحسب التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس، في اختبار مهارات التفكير التأملي. واستُخدم تحليل التبيان المشترك لضبط هذا الفرق إحصائيًا، وللكشف عن دلالة الفروق بين لمتوسطات في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات التفكير التأملي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
القياس القبلي	4.917	1	4.917	2.158	0.145	
طريقة التدريس*الجنس	106.725	3	35.575	15.615	*0.000	0.304
الخطأ	243.774	107	2.278			
الكلي	354.857	111				

*دال إحصائياً عند α≤0. 05

تظهر نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، الواردة في الجدول (17) وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة الكلية في المجموعتين على اختبار التفكير التأملي تعزى للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (15.615)، وهي قيمة دالة إحصائيا، لصالح الاناث في المجموعة التجريبية. بمعنى أنه يوجد أثر للتفاعل بين إستراتيجيات فوق معرفة وجنس الطالب في المجموعة التجريبية. لذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق في تحسين مهارات التفكير التأملي.

وبلغ حجم أثر التفاعل لمربع ايتا (η^2)، وقد بلغت قيمته (0.304)، وبذلك يمكن القول إنَّ (30.4%) من التباين في التفكير التأملي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي يعود إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

2- النتائج المتعلقة بالاستيعاب القرائي: يبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة، بحسب متغير الجنس.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي(القبلي والبعدي)

المجموعة	الجنس	الدرجة القصوى	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	ذكر	36	21.167	2.884	24.375	2.356	24.620
	أنثى		22.133	2.240	25.567	1.305	25.372
الضابطة	ذكر		20.923	2.481	21.846	1.994	22.202
	أنثى		22.344	2.179	24.188	2.402	23.897

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (18) إلى وجود فروق ظاهرية في التطبيق القبلي بين متوسط درجات الطلبة الكلية من المجموعتين التجريبية والضابطة، حسب التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس، في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. واستخدام تحليل التباين المشترك لضبط هذا الفرق وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، كما في الجدول (19).

جدول (19)

نتائج تحليل التباين المشترك للكشف عن دلالة الفرق بين درجات الطلبة الكلية على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير البرنامج
القياس القبلي	131.722	1	131.722	43.564	0.000	
طريقة التدريس*الجنس	146.947	3	48.982	16.200	*0.000	0.312
الخطأ	323.530	107	3.024			
الكلي	653.679	111				

*دال إحصائياً عند α≤0. 05

تظهر نتائج اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) الواردة في الجدول (19) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة الكلية في المجموعتين على اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (16.200)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α = 05 .0). وكان الفرق لصالح الاناث في المجموعة التجريبية، بمعنى أنه يوجد أثر للتفاعل بين إستراتيجيات فوق معرفية وجنس الطالب في المجموعة التجريبية، لصالح الاناث من المجموعة التجريبية (التي درست إستراتيجيات فوق معرفية)؛ أي أن الإستراتيجيات كان لها أثر في الجنس في المجموعة التجريبية في تحسين مهارات الاستعياب القرائي. لذا ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه لايوجد فرق، وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق.

وللتعرف إلى حجم أثر التفاعل بين متغير بطريقة التدريس المستندة إلى إستراتيجيات فَوْقَ مَعْرِفِيَّةٍ والجنس في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، حُسب مربع ايتا (η^2)، وبلغت قيمته (0.312). وبذلك يمكن القول إنَّ (31.2%) من التباين في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي يعود إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة، والتوصيات والمقترحات، التي تصاغ في ضوء تلك النتائج. وتجري المناقشة بحسب اسئلة الدراسه.

اولاً: أظهرت نتائج السؤال الاول الخاص بالتفكير التأملي تفوقاً للمجموعة التجريبية في مهارات هذا التفكير، وكان هذا التفوق دالاً احصائيا، سواء اكان ذلك للمهارات مجتمعة، ام لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي.

إن ذلك قد يعزى اولاً الى المزايا الكثيرة التي تتمتع بها إستراتيجيات فوق معرفية، كتحديد الاهداف، وتوظيف المعرفة السابقة، وتوقع المعنى، كما في استراتيجية التنبؤ. وكمنح حرية التفكير، وتوليد اكبر كم من الافكار، والتزود بالمهارات المطلوبة، كما في استراتيجية العصف الذهني. وكتطوير أنواع مختلفة من التعلم المعرفي، وتحديد التساؤلات ومحتوياتها، ووضع تصورات للنتائج، كما في استراتيجية التساؤل. وكمعالجة المواقف التي تواجه الطلبة، وتنمية القدرة على الاستكشاف، واختيار الطريقة التي يفكر بها الطلبة، كما في استراتيجية التفكير حول الافكار. وكالاهتمام بالافكار المتضمنة في النص، وتوجيه فهم القارئ في تعرف ما هو مهم، وتعلم عمليات التفكير المنتظم، كما في استراتيجيه أخذ الملحوظات. وكتنمية التفاعل اللفظي، ومنح الحرية في المشاركة الفاعلة، وفهم الافكار وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، والتأمل والنقد وفحص الافكار، كما في استراتيجية مناقشة العناصر الاساسية. فذلك كله يساعد من غير شك في تحسين مهارات التفكير المختلفة، وبخاصه التفكير التأملي.

وقد يعود السبب في الوصول الى هذه النتيجة الى أن الطالب يكتسب ثقة أكبر بنفسه، ونمت رغبته في المشاركة نتيجة فعاليات هذه الاستراتيجية، التي تجعل الطالب محوراً للدرس،

وتجعلة ايضاً يفكر اكثر في القضايا مدار الدرس، فهنا يستخدم الطالب التفكير بطرق مختلفة، نتيجة اتاحة الفرصة له في إعمال قدراته العقلية. وذلك يؤدي إلى أن يتأمل ما يعرض عليه، فينمو تفكيره التأملي.

أن معلم المجموعة التجريبية لاحظ، في تطبيق الانشطة المنوعة لإستراتيجيات فوق معرفية أن الطلبة يتفاعلون مع هذه الانشطة، وان الكثير منها يحتاج الى شيء من التفكير العميق قبل حل النشاط، وهذه الصعوبة التي تتحدى فكر الطالب تحمله على التأمل قبل إعطاء الاجابة.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية بما توصلت اليه الدراسات السابقة يظهر أن النتائج أتفقت مع ما توصلت اليه دراسة الهروط (2011)، التي أظهرت اثراً للبرنامج القائم على القراءة الناقدة في مهارات التفكير التأملي. واتفقت مع نتائج دراسة درويش (2010)، التي وجدت ان نموذج (جنسن) كان له أثر دال في التفكير التأملي حول المفاهيم النحوية. واتفقت مع نتائج دراسة العماوي (2009)، التي وجدت أثراً لطريقة لعب الأدوار في نتيجة التفكير التأملي. واتفقت مع نتائج دراسة الزعبي (2008)، التي أظهرت فعالية التعلم القرائي التكاملي في نتيجة مهارات التفكير التأملي، ومع نتائج دراسة عبد الوهاب (2005)، التي وجدت تفوق إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفيزياء في مهارات التفكير التأملي. وهذه الدراسة هي الأقرب الى الدراسة الحالية، إلا أنها تناولت مادة الفيزياء. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كشكو (2005)، التي وجدت ان البرنامج القائم على الإعجاز العلمي في القران الكريم ذو أثر في التفكير التفكير التأملي.

وإذا جرى تناول مهارات التفكير التأملي كل على انفراد يظهر أن طلبة المجموعة التجريبية تفوقوا أكثر في مجالي الرؤية البصرية، والوصول الى الاستنتاجات. وقد يعزى ذلك الى ان أسئلة المجالين المذكورين قد تكون واضحة أكثر لدى الطلبة، او ان مهارات الرؤية البصرية، والاستنتاج من أسهل مهارات التفكير التأملي، ففي الرؤية البصرية يشرك الطالب نظره الحقيقي في التأمل، أو رؤيتة القلبية بتفعيل الجوانب الذهنية لدية، في التبصر او الاستبصار، وصولاً الى التأمل

المطلوب. أما الاستنتاج فهو امكانية تعرف ما بين السطور او ما وراء السطور، وهي عملية أسهل من الكشف عن المغالطات، وإعطاء التفسيرات، واقتراح حلول للمشكلات.

ثانياً: أظهرت نتائج السؤال الثاني الخاصة بالاستيعاب القرائي تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب مجتمعة ومنفردة على المجموعة الضابطة. وقد يعزى ذلك الى المزايا المذكورة في مناقشة السؤال الأول، التي تتمتع بها إستراتيجيات فوق معرفية مدار الدراسة، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً الى ماله علاقة بتطوير مهارات الاستيعاب القرائي في تلك الإستراتيجيات ومنها: استراتيجية التنبؤ الخاصة بتوقع ما يتناوله موضوع القراءة من عنوان الدرس مثلا، أو لأن التنبؤ يساعد الطالب على تنظيم النص، وحفزه على قراءته، ورفع القدرة على التذوق. وذلك كله يؤدي الى الاستيعاب بطريقة أفضل. أما العصف الذهني فيفعل دور المتعلم القارئ، وحفزه على توليد الأفكار، والاستفادة من آراء الاخرين وأفكارهم. وذلك يساعده بالضرورة على الفهم.

وتسهم استراتيجية التساؤل المجمعة على تشجيع الطالب على الملاحظة واسترجاع المعلومات. وتؤدي استراتيجية التساؤل التصنيفية الى المقارنة والمقابلة والتجميع. وتعمل استراتيجية التساؤل التنظيمية على العنونه والتصنيف والتسلسل والنواتج. وتشجع استراتيجية التساؤل التفسيرية على استنتاج الأسباب، ومعرفة المؤثرات، وجودة الأفكار. أما استراتيجية التفكير حول الأفكار فتؤدي إلى استعراض الأفكار، ومناقشة الآراء، وتفسير نواحي القوة والضعف، والتقييم الموضوعي للآراء، والبرهنة وتقويم الحجج. وكل ذلك لابد من أن يؤدي الى الاستيعاب القرائي.

أما استراتيجية أخذ الملحوظات فتؤدي إلى تنظيم المحتوى، والقدرة على ترميز بعض جوانب المحتوى، وزيادة القدرة على التحليل، والربط بين المعلومات والأفكار. وأن استراتيجية مناقشة الأفكار الأساسية تتضمن: التفكير بالمفاهيم، وتفسير الأهداف، وفهم المعاني، وتحليل الأساليب. وكل ذلك يؤدي إلى الفهم والاستيعاب.

وقد يعود السبب في التفوق في الاستيعاب القرائي إلى خطوات كل استراتيجية من الإستراتيجيات فوق المعرفية مدار الدراسة؛ فقد تكون هذه الخطوات عملت على تنشيط الطالب ومعرفة دورة في التعلم، فهو عنصر مهم في القراءة ومناقشة الآراء وفهم النص المقروء.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى حدوث تفاعل فكري بين المعلم والطالب وبين الطلبة انفسهم، وهذا التفاعل زاد من دافعية الطلبة نحو المادة المقروءة، وإدراك أن استيعاب المقروء مهم جداً لزيادة ثقافة الفرد في المدرسة والمجتمع.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تناولت الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي متغيراً تابعاً، فإنها اتفقت مع نتائج جميع الدراسات التي وجدت أن المدخل الكلي في تدريس القراءة يؤدي إلى تحسن مهارات الاستيعاب القرائي، وأن التساؤل الذاتي ينمي مهارات الفهم القرائي، وأن الخرائط القصصية تحسن من مستوى الاستيعاب القرائي، وأن التعلم التفاعلي يحسن مهارات الاستيعاب القرائي، وأن إستراتيجيات ما وراء المعرفة تنمي مهارات الفهم القرائي. وهكذا أيضاً حسنت إستراتيجيات التعلم التبادلي، والذكاء المتعدد من مهارات الفهم والاستيعاب.

وفي ما يتعلق بمستويات الاستيعاب الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، وحصول الطلبة على درجات متقاربة جداً فيها، وبخاصة طلبة المجموعة التجريبية، فأن ذلك قد يشير إلى ملاحظات معينة، حول أن الطلبة يفترض أن يحصلوا على علامات أكثر في المستوى الحرفي، فالاستنتاجي، فالناقد. وقد يعزى ذلك إلى أن أسئلة المستوى الحرفي تدور حول معاني الكلمات، ومعرفة الفكرة الرئيسة، ومعرفة الحقائق وذلك مما لايحتمل الاجتهاد، فتكون اجابات الطالب إما صح أو خطأ، في حين في الاستنتاجي والناقد لدى الطالب حرية أكثر في الكتابة والتعبير عن الرآي. وهذا هو الذي أدى إلى تقارب درجات المستويات الثلاثة.

ثالثاً: أظهرت نتائج السؤال الثالث وجود فرق بين المجموعتين يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس لصالح الاناث في كل من المتغيرين التفكير التأملي والاستيعاب القرائي. وقد يعز ذلك إلى اسباب متعددة منها:

- إنَ الطالبات في مدارسهنَ اكثر حرصًا وتنظمًا واهتمامًا بالاستراتيجيات المستحدثة من الطلاب.
- إنَ الطالبات في مجتمعنا يتمتعن بوقت فراغ كبير قد يستثمرنه في القراءة والمتابعة والتحضير، وهذا ينعكس بلا شك على تنمية المهارات لديهنَ، سواء اكان ذلك في الاستيعاب القرائي أو التفكير التأملي.
- وقد يعود هذا التفوق أيضًا إلى أن الطالبة بشكل خاص والمرأه بشكل عام أكثر ميلا من الطلاب إلى ما هو جديد، أذَ وجدت الطالبات أن الاستراتيجيات نمط جديد في التدريس.
- قد يعود هذا التفوق كذلك إلى رغبة الطالبة في إثبات الذات فتتنافس مع زميلاتها من هذا المنطلق وقد أنعكس ذلك على نمو المهارات لديهنَ.
- وقد يعود السبب في ذلك أنَ المعلمة استهوتها استراتيجيات تدريس القراءة، فاهتمت بها وابدعت أذَ انعكس ذلك بالإيجاب على اداء طالباتها.

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة كشكو(2005)، أذَ بينت تفوق الطالبات في التفكير التأملي بتأثير البرنامج التقني المقترح. واتفقت ايضاً مع نتيجة دراسة جونيليل (Guneylil, 2008) التي اظهرت تفوق الطالبات في الاستيعاب القرائي نتيجة اثر استراتيجيات التعلم التفاعلي.

لصالح الاناث في المجموعة التجريبية، لذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لايوجد فرق يعود للتفاعل بين الطريقة والجنس، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي

- تضمين دليل معلم اللغة العربية لإستراتيجيات تدريس القراءة فوق المعرفية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لاطلاعهم على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها إستراتيجيات التدريس فوق المعرفية.
- إجراء دراسات أخرى لبيان أثر الإستراتيجيات فوق المعرفية مدار البحث في فروع اللغة العربية المختلفة، كالنحو، والنصوص الأدبية، والبلاغة، والنقد الأدبي.
- إجراء دراسات تستخدم فيها إستراتيجيات تدريس فوق معرفية غير التي تناولتها الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2005). **التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنميته أنماطه**، عالم الكتاب: القاهرة.
- ابو جاد، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير بين النظرة والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
- أبو نحل، جمال. (2016/2015). **التفكير والتفكير التأملي ومهاراته**. متوافرة على المواقع الالكتروني: Pulpit.alwatanvoice.com/content/print/320341.html http://1/4
- بركات، زياد. (2005). **العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينه من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربية والنفسية**. جامعة البحرين 4 (6).
- التل، شادية ومقدادي، محمد. (1991). **أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب**. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية، 7(7)، 57- 84.
- التل، شادية. (1992). **أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن**. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية، 8(4)، 9-44.

- التلهوني، منصور. (2007). **فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية لمبحث التربية الإسلامية في الأردن وتنمية مهارات التفكير العليا.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- جاد، محمد. (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد 22، مايو. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس (17–51).
- الجلاد، ماجد زكي. (2004). **تدريس التربية الإسلامية، الأسس النظرية، والأساليب العملية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجمل، محمد جهاد. (2005). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**، العين: دار الكتاب الجامعي.
- حبيب الله، محمد. (1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار عمار.
- حبيب، مجدي عبدالكريم. (2003). **تعليم التفكير في عصر المعلومات.** القاهرة: دار الفكر العرب.
- الحجاج، بهجت. (2000). **مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،
- الحداد، عبدالكريم. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكليّ في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع. **مجلة دراسات العلوم التربوية،** المجلد 40، ملحق 1، ص(480 –489).

- الحلية، محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس واستراتيجياته**، عمان: دار الكتاب الجامعي.
- الدبس، إبراهيم محمد. (2005). **أثر استخدام استرتيجيات التدريس التبادلي والخرائط المفاهيمية على تحليل الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- درويش، محمود. (2010). **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن في تنمية التفكير التأملي في المفاهيم النحوية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدعجة، فاطمة. (2007). **اثر استراتيجية تدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السادس الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2009). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث.
- الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2009). **تدريس اللغة العربية بين الطريقة التقليدية والإستراتيجيات الحديثة**، ط1، اربد:عالم المتب الحديثة.
- الدوسري، راشد أحمد. (2005). **اثر استخدام كل من طريقة العصف الذهني والاستقصاء في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- الرشيدي، فاطمة. (2013). مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد 15، العدد 1.
- الزعبي، احمد سلامه ابراهيم. (2003). **اثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الاردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الزعبي، عبدالله. (2008). **أثر استراتيجية تعليمية قائمة على التعلم القرائي التكاملي في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زيتون، حسن حسين (1999). **تصميم التدريس**، عمان: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت. (2003). **تدريس مهارات التفكير**. ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سلمان، سناء (2006) **العلاقة بين مستويات الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير الإبداعي والنقدي والتأملي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- سلمان، سناء (2011). **التفكير أساسياته وأنواعه تعليمه وتنمية مهاراته**، القاهرة: عالم الكتب.

- السليمان، مها. (2001) **أثر برنامج قائم علي استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- شحاته، حسن والسمان، مروان. (2011). **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها.** القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشروف، زينب. (2002). **استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على الاستيعاب القرائي لطالبات الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية الرصيفة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشقير، عز الدين. (2005). **أثر برنامج تدريبي في القراءة الناقدة على التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى التحصيلي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الشمري، زينب (2005). أثر استخدام استراتيجية الجدول الذاتي في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط. **مجلة القراءة والمعرفة**، 46، 117-139.
- صالح،هناء محمد (2004). **اثر العصف الذهني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي للمرحلة المتوسطة، المعهد العالي للدراسات التربوية والنفسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- الصاوي، إسماعيل (2009). **صعوبات الفهم القرائي المعرفية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح، علي، (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**. مكتبة الفلاح، ط1، 1426هـ.
- الطحان، طاهرة. (2003). **مراحل الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة**. عمان:: دار الفكر.
- طعيمه، رشدي والشعيبي، محمد.(2006). **تعليم القراءة والادب استراتيجية مختلفة لجهود متنوعة**، القاهرة:دار الفكر العربي.
- الظنحاني، راشد أحمد محمد عبد الله. (2008) **فاعلية برنامج تعليمي لغوي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات العربية المتحدة**. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد(2007). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. (2000). **فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول، القراءة والمعرفية**. كلية التربية، جامعة عين شمس، 191-241.
- عبد الحميد، أماني (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، 16، ص ص 79 – 123.

- عبد الهادي، نبيل. مصطفى، نادية (2001) **التفكير عند الاطفال**، عمان: دار دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد (2005) فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء والتفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني ثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، 4(8).
- عبوي، زيد(2007). **التفكير الفعال**، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.
- عبيد، وليام وعفانة، عزو (2003). **التفكير والمنهاج المدرسي**، بيروت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- العذيقي، ياسين. (2009). **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود.
- عصر، حسني عبدالباري (1999). **قضايا في تعليم اللغة وتدريسها**. الاسكندرية:المكتب العربي الحديث.
- عفانة، غزو، اللولو، فتحية (2002). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية، **مجلة التربية العلمية**، جامعة عين شمس، 2(5).
- العماوي، جيهان، (2009). **أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

- فهمي، احسان(2003).فعالية إستراتجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**،23 (5)117-175.
- القرعان، جهاد والحموري، خالد (2011). العلاقة بين مستوى التفكير التأملي والكفاءة المعرفية للتحاور لدى طلبة المرحلة الثانوية: المتفوقين والعاديين في مدينة، **مجلة كلية التربية**، عين شمس، 35(3)، 331-335.
- القضاة، يحيى، (2011) **أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والكتابة الإبداعية**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- قطامي، نايفه (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (2000). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. عمان: الأهلية للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف (2004). **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**،عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- قطيط، غسان. (2008). **إستراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كشكو، عماد(2005):**أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، كليةالتربية، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.
- كفافي، علاء الدين.(2000). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

- الكندري، وليد المنصوري، مشعل (2012). فاعلية استرايجيات التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لمقرر طرق التدريس العام لدى طلاب كلية التربية الاساسية، **مجلة العلوم التربوية،** 20 (4) 219_252.

- كوكجة، ريما. (1991). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مدبولي، حنان. (2004). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. **المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)، في الفترة من 7 – 8 من يوليو،** ص 177 – 222.

- مدكور، علي.(2007).**طرق تدريس اللغة العربية،** عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- مركز تدريب التربوي في محافظة وادي الدواسر (2003): **اسلوب العصف الذهني.**

- مقدادي، محمد والتل، شادية (1991). أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب. **مجلة أبحاث اليرموك،** 57، 7- 58.

- نصر، حمدان (1990). **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

- الهروط، موسى. (2011). **أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة الناقدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- هزايمة، سامي. (1998). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- وهيب، محمد ياسين وزيدان،ندى فتاح (2001): **برامج التفكير، أنواعها –إستراتيجيات – اساليبها**–، دار العلم للطباعة والنشر، كلية التربية جامعة الموصل.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Baiduri, r. (2014) **The effect of using reciprocal teaching method on reading comprehension achievement of the eight grade students at smpn 1 ken cong Jember**. PHD Dissertation University, Indonesia.
- Beers, K. (2000). **Reading Skills and Strategies: Reading ReluctantReaders**. Elements of Literature Series: Grads 6-12 Austin: Holt, Riuchart and Winston .
- Brown, A Campione J. (1992). **Students as Researchers and Teachers**, (pp. 49-57). (Reston, VA:) Teaching For Thinking: (In Keefe, W ; Wilber (Eds) National Association of Secondary School Principals.
- Bruns, G., & Robinson, M. (2003**). A metacognitive programe for improving the Word Identification and Reading Comprehension Skills of Upper primary Poor Readers.** Paper presented and published in proceedings at the ERA-AARE joint Conference. Singapore.
- Catts, H., Kamhi, A. (2000). **Language and Reading.** New York: new Cooper, D, & Kiger, N. (2003). Literacy. (5th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gaines, D., & Lehmann, D. (2002). **Improving student performance in reading comprehension through the use of multiple intelligences**. Retrieved from ERIC.

- Gardill, M. and Asha, K. (2009). **Advanced Map Instruction: Effect on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities**, Journal of Special Education, 33(1):2-18 .
- Guneylil. A. (2008). The Impact of Active Learning Approach on Improving the Reading Skills in Native Language Teaching. **Journal of Language and Linguistic Students**, 4(2). 5-14.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W.H. (1986), **Principles and Practices of Teaching reading**, Columbus, OH: Merrill.
- http//www. Standardsco. com
- Kish, C. K and sheehan, J. K (1997). **Portfolios in the Classroom A Vehicle forDevelopingReflectiveThinking. HighSchool Journal**, 80(4). 254-261
- Lee, H. (2005) **Design and Analys of Reflection Supporting Toolsin Computer Supported Learning International Jornal of Instructional Technology and Distance Learning** 2 (3):44-56
- Lyons, N (2010). **Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping away ofknowing for professional reflective inquiry**, U. S. A: Sppringer .
- Moallem, M. (1997). **The Continue and Nature of Increase**, Reflective Thinking: A case of an expert middle school science teacher**,** Clea ring House, (70), 66-83
- Olvera, G. &Walkup, j. (2010). **Questioning Straegies For Teaching CognitivelyRigorous Curricula**. The standards Company LLC,575 W. Alluvial Ave. ,Clovis,CA 93611 Source URL:

- Pearson, P. and Hansen, J. (2003). **An Instruction Study ، improving the inferential comprehension of good and poor fourth grade readers**, Journal of Educational psychology . .1(75)،
- Reilly, R. & O'Regan, K. (2004). **Eye Movement Control During Reading: A Simulation of Some Word – Targeting Strategies .**
- Saricoban, A. (2002). **Reading Stategies of successful Readers Through the three phase Approach**, The Reading Matrix, vol. 2,No. 3 .
- Suttles, B. . (2007). **Befor, During, and after approach to reading internationalcenter for leadership in education**, p. 166 .
- Sen, S. (2013). Reflective thinking skills of primary school student based on problem solving ability**. International Journal of Academic Research,** 5(5): 41-48
- Vanmanen, Max. (1995**), On the Epistemology of Reflective Practice, Teachers and Teaching: theory and practice**, University of Alberta, Vol. 1, No. 1, pp. 33-50.
- Weedman, David. (2003). **Reciprocal Teaching Effects Upon Reading Comprehension Levels on Students in 9th Grade**. Digital Dissertation .
- Writing Center. (2004). **Reading Strategies Research Paper**, ArmstrongAtlanticStateUniversity .

الملاحق

الملحق (1)

اسماء السادة المحكمين

اسماء السادة المحكمين الذين قامو بتحكيم اختبار التفكير التأملي والاستيعاب القرائي، وتحكيم دليل إستراتيجيات فوق معرفية.

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	أ. د عبد الكريم حداد	دكتوراه مناهج وتدريس اللغة العربية	الجامعة الاردنية
2	د. احمد العياصرة	دكتوراه مناهج وتدريس العلوم	جامعة العلوم الاسلامية
3	أ. د احمد الكيلاني	دكتوراه مناهج التربية الاسلامية	جامعة العلوم الاسلامية
4	أ. د اديب حمادنه	دكتوراه مناهج وتدريس اللغة العربية	جامعة آل البيت
5	د. عاطف السلامات	دكتوراه اللغة العربية	جامعة البلقاء التطبيقية
6	أ. د عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	الجامعة الاردنية
7	أ. د منعم السعايدة	دكتوراه تربية مهنية	الجامعة الاردنية
8	أ. د ناصر الخوالدة	دكتوراه تربية اسلامية	الجامعة الاردنية
9	د. ابراهيم عبد العزيز	دكتوراه مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
10	أ. د ماهر الزيادات	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها	جامعة آل البيت
11	د. لانا عربيات	دكتوراه مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
12	د. عبدالله الخلايله	دكتوراه اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
13	د. حمود العليمات	دكتوراه مناهج اللغة العربية	جامعة آل البيت
14	د. محمد شحادة عطيوي	دكتوراه لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
15	انتصار النبريصي	بكالوريوس لغة عربية	وزارة التربية والتعليم

الملحق(2)

اختبار التفكير التأملي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ الدكتور/ المشرف التربوي/ة. . . . . المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها " أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن " وهي متطلب لنيل درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس بجامعة العلوم الإسلامية العالمية.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة تربوية، ولأهمية آرائكم ومقترحاتكم القيمة في تطوير البحث العلمي وخروجه بصورة مشرفة، أضع بين يديكم الاختبار في التفكير التأملي.

آمل أن تنال هذه الأداة اهتمامكم من خلال إبداء رأيكم حول الصياغة اللغوية ومناسبة الفقرات للموضوع ومراعاة الفقرات للفروق الفردية وشمولية فقرات الاختبار، مع كتابة ملاحظاتكم القيمة وتعديلاتكم حسب ما ترونه مناسباً،

أشكركم على حسن تعاونكم

معلومات عن المحكم

الاسم : ....

الدرجة العلمية ....

مكان العمل ....

التخصص الدقيق ....

الرتبة الأكاديمية ....

الباحث

رياض مفلح البقور

ت/ 077274189

اختبار التفكير التأملي

اسم الطالب/الطالبة: المدرسة:

الزمن: 45 دقيقة الصف التاسع الشعبة: أ، ب، ج

افرأ النص الآتي ثم اجب عن الأسئلة التي تلية:

تعرف الأمم الحرية حين تفاضل بين شيء جميل وشيء أجمل منه، وحين تميز بين مطلب محبوب ومطلب أحب، وأوقع في القلب منه. ولا يكون ذلك في الأمة إلا حين تحب الجمال منظوراً أو مسموعاً، وإلا حين يجول هذا الجمال في النفس، ويتمثل في ظواهر الأشياء. وهنا يجب على أبناء الأمة أن يدرسوا تاريخها، ويتفانوا في حاضرها، ويشمخوا بمستقبلها.

1- ورد في النص: (. ولا يكون ذلك في الأمة إلا حين تحب الجمال منظوراً أو مسموعاً.) فاذا كان الجمال المسموع يعني أن تسمع بيتاً من الشعر يتغنى بجمال الوطن، فماذا يُقصد بالجمال المنظور، وأيهما أكثر تأثيراً في النفس. . . . . ولمأذا؟

المهارة (الرؤية البصرية)

2- إذا قال الكاتب: تعرف الأمم التسلط (بدل الحرية) حين تفاضل بين شيء جميل وشيء أجمل منه، يصبح كلامه غير مقبول وغير منطقي. . . . . لماذا برأيك؟

المهارة (الكشف عن المغالطات)

3- يقول الكاتب (عباس العقّاد) يجب على أبناء الأمة أن يدرسوا تاريخها ويتفانوا في حاضرها.

ماذا تستنتج من هذه العبارة؟

المهارة (الوصول إلى استنتاجات)

4- هل تتفق مع العقاد في رأيه أنه لابد من دراسة الماضي والحاضر معاً أم أنه من الأفضل العمل على الحاضر متناسين ومهملين الماضي؟ معللاً اجابتك

المهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة)

5- اقترح حلّاً تراه مناسبًا في كيفية حصول الأمم على الحرية مبينًا الدلائل في تعرف تلك الأمم للحرية من وجهة نظرك

المهارة (وضع حلول مقترحة)

اقرأ الأبيات الآتية ثم أجب عن الآسئلة التى تليها.

أيُّهذا الشّاكي وما بك داءُ   كيف تغدو إذا غدوت عليلا؟

إن شرَّ الجناة في الأرض نفسٌ   تتوقّى، قبل الرَّحيل ، الرَّحيلا

وترى الشّوك في الورود ، وتعمى   أن ترى فوقها النَّدى إكليلا

هو عبءٌ على الحياة ثقيلٌ   من يظنُّ الحياة عبئًا ثقيلا

والذي نفسه بغير جمال   لا يرى في الوجودي شيئًا جميلا

أحكم النّاس في الحياة أُناسٌ   عللوها فاحسنوا التعليلا

فتمتع بالصبح ما دمت فيه   لاتخف أن يزول حتى يزولا

1- قال الشاعر في النفس المتشائمة أنها ترى الشوك الذى في الورد، وتعمى عن رؤية منظر الندى وهو يكلل الورد فيزيدها جمالاً.

في الفعل ‘‘ترى‘‘ يمكن أن تكون الرؤية بصرية وقلبية وضح الرؤيتين، وأثر كل منهما.

المهارة (الرؤية البصرية)

2- إذا قال الشاعر

والذي نفسه بغير جمال لا يرى في الوجود شيئًا جميلا

اذا استبدلت كلمة بغير بكلمة تعمر أصبح كلامه غير مقبول وغير منطقي. لماذا برأيك؟

المهارة (الكشف عن المغالطات)

3- ماذا أراد الشاعر (إيليا أبو ماضي) من عبارة (عللوها فاحسنوا التعليلا)؟

المهارة (الوصول إلى استنتاجات)

4- استعمل الشاعر لفظة (الصبح) في البيت للاستمتاع بالنهار هل تتفق مع الشاعر في استخدام لفظة (الصبح) ولماذا؟

المهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة).

5- من وجهة نظرك كيف نتعامل مع الإنسان المتشائم في الحياة؟

المهارة (وضع حلول مقترحة)

الملحق (3)

اختبار الاستيعاب القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ الدكتور/ المشرف التربوي/ة. . . . . المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها " أثر تدريس القراءة بإستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن " وهي متطلب لنيل درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس بجامعة العلوم الإسلامية العالمية.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة تربوية، ولأهمية آرائكم ومقترحاتكم القيمة في تطوير البحث العلمي وخروجه بصورة مشرفة، أضع بين يديكم الاختبار في الاستيعاب القرائي.

آمل أن تنال هذه الأداة اهتمامكم من خلال إبداء رأيكم حول الصياغة اللغوية ومناسبة الفقرات للموضوع ومراعاة الفقرات للفروق الفردية وشمولية فقرات الاختبار، مع كتابة ملاحظاتكم القيمة وتعديلاتكم حسب ما ترونه مناسباً،

أشكركم على حسن تعاونكم

معلومات عن المحكم	**الباحث**
الاسم :	**رياض مفلح البقور**
الدرجة العلمية	**ت/ 077274189**
مكان العمل	
التخصص الدقيق	
الرتبة الأكاديمية	

اختبار الاستيعاب القرائي

اسم الطالب/الطالبة: المدرسة:

الزمن: 50 دقيقة الصف التاسع الشعبة: أ، ب، ج

السؤال الأول: اقرأ النص الأتي بدقه ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

على كل إنسان في هذا الكون أن يؤدي واجبه دائماً،مثلما يطالب بحقوقه. ففي هذه الحياة لا يعيش الإنسان لنفسه فحسب،و إنما يعيش له وللناس،ولسعادته وسعادة الناس. وأن أداء الواجب يؤدي إلى السعادة فالطالب الذي يؤدي واجبه، بتحضير دروسه وتحقيق النجاح يسعد أسرته،والغني الذي يخرج الزكاة،ويتبرع للخيرات، يزيد من راحة الناس ورفاهيتهم، وعلى العكس يصبح الإنسان منحرفاً عندما لا يؤدي واجبه، فيخرق قوانين البلاد، ويصبح مصدر شقاء الآخرين وتعاستهم*

*النص مأخوذ بتصرف من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني المقرر للصف التاسع الأساسي

1- ما معنى جملة: في هذه الحياة لا يعيش الإنسان لنفسه فحسب.

. . . .

. . . .

المهارة:معرفه معاني الكلمات والجمل. (حرفي)

2-إذا كانت الفكرة الرئيسة لهذا النص تدور حول حقوق الإنسان وواجباته. فما هي الأفكار الفرعية التي دعم فيها الكتاب الفكرة الرئيسة؟.

. . . .

. . . .

المهارة:معرفه الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية. (حرفي)

3- يتحدث الكاتب في هذا النص عن حقائق،فالطالب الذي يحقق النجاح يجلب الفرحه والسرور لعائلته. وهذه حقيقة.

اذكر حقيقة اخرى تناولها الكتاب.

. . . .

. . . .

المهارة:معرفة الحقائق الواردة في النص. (حرفي)

4-أعط تفسيراً مقبولاً لقول الكاتب: إنّ أداء الواجب يؤدي إلى السعادة.

. . . .

. . . .

المهارة:تفسير الأفكار الواردة في النص (استنتاجي)

5-كان الكاتب يعمل على توعية ولده. فما الأهداف التي حققها تجاه ولده في هذا النص، وتجاه الآخرين أيضا؟

. . . .

. . . .

المهارة:استنتاج غرض الكاتب (استنتاجي)

6-السبب هو أن يؤدي كل إنسان واجبه، والنتيجة شعور ذلك الإنسان بالراحة.

اذكر سبباً آخر ونتيجة مترتبة عليه مبيّناً العلاقة بينهما

. . . .

. . . .

المهارة: اكتشاف العلاقة بين الأسباب والنتائج. (استنتاجي)

7–تنبأ بنتيجة أن المعلم مخلص في أداء واجبه،فهو يبذل جهوداً مضنيةً لتعليم طلابه.

. . . .

. . . .

المهارة:التنبؤ بالنتائج (ناقد)

8–أي فكرة أعجبتك في النص، ولماذا؟

. . . .

. . . .

المهارة:تبني أفكار معينه في النص. (ناقد)

9–هناك شي اسمه الموازنة بين الحقوق والواجبات. ما رأيك بزميل لك من عائله غنية يأخذ أكثر مما يعطي؟

. . . .

. . . .

المهارة:إصدار حكم على الأفكار (ناقد)

السؤال الثاني:اقرأ الأبيات الآتية بتمعّن ثم اجب عن الأسئلة التي تليها.

قال شاعر الأردن حبيب الزيودي في أبيه:

أقول أبي فيسعفني حنيني — لوجه أبي و يخذلني الكلام

فيا ذاك التراب غشاك ظل — مدى الدنيا وروّاك الغمام

أبي الماء الفرات سقى الروابي — وأن طلب الحسام هو الحسام

أبي وتعودني صور عطاشى — تهشّ لها العروق والعظام

ولم ترقد على سود الليالي — له عين إذا ما الناس ناموا

***النص مأخوذ بتصرف من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني المقرر للصف التاسع الأساسي**

1-ما معنى:يسعفني،غشاك،الفرات،الحسام،تهشُّ.

. . . .

. . . .

المهارة:معرفة معاني الكلمات والجمل (حرفي)

2-الشاعر هنا يحّن إلى أبيه،وحنينه إلى أبيه فكرة فرعيه واحده. اذكر ثلاث أفكار فرعية أخرى دعّم بها الشاعر الحديث عن هذا الأب

. . . .

. . . .

المهارة:معرفة الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية(حرفي)

3-اذكر ثلاث حقائق ذكرها الشاعر عن أبيه،وهو مقتنع تماماً بوجودها فيه.

. . . .

. . . .

المهارة:معرفة الحقائق الواردة في النص. (حرفي)

4-الشعراء يمدحون أشخاصاً أحياء، ويمدحون ويفخرون بأشخاص موتى. هل كان الشاعر يفخر بأبيه ميتاً أم حياً؟ كيف عرفت ذلك؟

. . . .

. . . .

المهارة: تفسير الأفكار الواردة في النص. (استنتاجي)

5-إلى ماذا كان يهدف الشاعر في قوله:

أبي الماء الفرات سقى الروابي   وإن طلب الحسام هو الحسام ؟

. . . .

. . . .

المهارة:استنتاج غرض الكاتب (استنتاجي)

6-إذا كان الحنين سبباً في إنشاء هذه الأبيات. فما النتائج التي ترتبت عليه، وما العلاقة بينهما؟

. . . .

. . . .

المهارة: اكتشاف العلاقة بين الأسباب والنتائج (استنتاجي)

7-إذا قرأ الآباء هذه القصيدة فأي منهم يتأثر بها أكثر؟

. . . .

. . . .

المهارة: التنبؤ بالنتائج (ناقد)

8- صرح أحد زملائك بان الفكرة التي أعجبته هي الفكرة المتضمنة في قول الشاعر:

ولم ترقد على سود الليالي   له عين اذا ما الناس ناموا

اذا اتفقت مع زميلك فما الأسباب التي جعلتكما تعجبان بهذا البيت؟

المهارة: تبني أفكار معينة من النص (ناقد)

9- في اي الأبيات أبدع الشاعر في ذكر سجايا الأب، ولماذا؟

. . . .

. . . .

المهارة: اصدار احكام على الافكار (ناقد)

الملحق (4)

نموذج درس للمجموعة التجريبية يدرس بإستراتيجيات فوق معرفية

الموضوع: قصّة مثل

سبق السيف العذل

المثل لضبة بن أد، وكان له ابنان يقال لأحدهما سعد، والآخر سعيد، فخرجا في طلب ابل له، فلحقها سعد، فرجع بها، ولم يرجع سعيد. وكان ضبّة يقول إذا رأى شخصًا تحت الليل مقبلًا: "أسعد أم سعيد؟". فذهبت مثلًا في مثل قولهم:"أنجح أم خيبة؟ أخير أم شر؟". ثم خرج ضبّة يسير في الأشهر الحرم، ومعه الحارث بن كعب، فمرّا على سرحةٍ، فقال الحارث: لقيت بهذا المكان شابًّا من صفته كذا، فقتلته، وأخذت بردًا كان عليه وسيفًا، فقال ضبّة: أرني السّيف، فأراه، فإذا هو سيف سعيد، فقال ضبّة:"الحذيث ذو شجون"، فقتل ضبّة الحارث، فلامه الناس، وقالوا: قتلت في الشهر الحرام، فقال:"سبق السيف العذل"فذهبت مثلًا.

أبو هلال العسكري، جمرة الأمثال

جزاء سنمار

يقال: جزاه جزاء سنمار، وكان سنمار بناءً مجيدًا من الروم، فبنى الخورنق للنعمان بن امرئ القيس، فلما نظر إليه النعمان استحسنه، وكره أن يعمل مثله لغيره، فألقاه من أعلاه، فخر ميتًا.

أبو هلال العسكري، جمرة الأمثال

رجع بخفّي حنين

أصله أن حنينًا كان إسكافًا بالحيرة، وساومه أعرابي بخفين، فإختلفا حتى أغضبه، فلما ارتحل الأعرابي، أخذ حنين الخفين، فألقى أحدهما على طريق الأعرابي، ثم ألقى الآخر بموضع

آخر على طريقه، فلما مر الأعرابي بالخفّ الأول، قال: ما أشبه هذا بخفّ حنينٍ، ولو كان خفّين لأخذتهما، ثم مر بالآخر، فندم على ترك الأول، فأناخ راحلته، وانصرف إلى الأول وقد كمن له حنين، فأخذ الراحله وذهب بها، وأقبل الأعرابي إلى أهله ليس معه غير خفّين حنينٍ.

شهاب الدين النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب

الأهداف الخاصة بالوحدة:

1. يقرأ النص قراءة صامتة متبنيا العلاقة بين العنوان ومضمون النص.
2. يقرأ الأساليب اللغوية بتلوين صوتي مناسب.
3. يوضح المفاهيم والمصطلحات الجديدة في النص.
4. يحدد الأفكار العامة والأفكار الجزئية في النص.
5. فهم مضامين الأمثال فهمًا صحيحًا.
6. نقد النصوص وتذوقها.
7. يوضح الصور الفنية الواردة في النص.
8. يبين الدلالة المعنوية لمفردة الشجون.
9. يعدد الدروس والعبر المستفادة من الأمثال التي درسها.
10. يتعرف المواقف التي تقال فيها الأمثال التي درسها.

قبل لبدء بقراءة موضوع قصة مثل، وقبل التمهيد له يوظف المعلم استراتيجية قبل القراءة ببعديها التنبؤ والعصف الذهني بأن تعرض الأنشطة الخاصة بالتنبؤ والعصف الذهني. فيسأل المعلم:

- من عنوان قصة مثل ماذا تتوقع أن يتناول عنوان: سق السيف العذل، جزاء سنمار، ورجع بخفي حنين؟

- اذكر حدثًا حول ما تتوقعه قبل قراءتك قصة مثل (رجع بخفي حنين)، إذا علمت أن الخف هو الحذاء وحنين اسم شخص.
- (هذه الأنشطة حول استراتيجية التنبؤ)
- والآن اعط ثلاثة أفكار يمكن أن يذكرها الكاتب في قصة مثل (سبق السيف العذل).
- إذا قلت لك أن سنمار عمل عملًا حسنًا لشخص ولكن ذلك الشخص قتله. قبل قراءة قصة هذا المثل ما العاطفة التي تشعر بها تجاه سنمار؟

(هذه الأنشطة حول استراتيجية العصف الذهني)

خطوات الدرس

1. التمهيد:

يمهد المعلم لموضوع (قصة مثل) بالقول:إن الامثال التي نستعملها في حياتنا لم تأت صدفة وإنما لكل مثل قصة حيث أطلق على مضمون القصة مثل يدل عليها فمن يعرف منكم قصة مثل (وافق شن طبقه)؟

2. يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة متبنيا العلاقة بين العنوان ومضمون النص.
3. يقرأ المعلم قصة كل مثل قراءة جهرية معبرة.
4. يطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة جهرية مع مراعاة التلوين الصوتي المناسب.

في هذه الخطوة يوظف المعلم أثناء القراءة استراتيجية التساؤل واستراتيجية التفكير حول الأفكار ففي التساؤل تعطى مجموعة من الأنشطة:

حول قصة ضبة مع الحارث، هل سمعت بقصة أخرى مشابهة بقصة ضبة مع الحارث؟ اروها لنا.

- صنف المعلومات التي وردت في مثل (سبق السيف العذل) حسب ما يأتي:

عمل الخير وعمل الشر، الإنسان الحكيم والإنسان المتهور، الولد الذكي الولد الغبي.

- إذا أردت أن تسلسل الأفكار تسلسلًا منطقيًا في قول ضبة (الحديث ذو شجون)، وإذا قدر لسنمار أن يقول: (الحديث ذو شجون)، وإذا قدر للأعرابي الذي رجع بخفي حنين أن يقول: (الحديث ذو شجون) فعلى ماذا يدل تسلسل هذه الأقوال؟ وإذا اردنا العكس فهل يختل هذا التسلسل؟

(هذه الأنشطة حول استراتيجية التساؤل)

- أي فكرة أعجبتك في الأمثال الثلاثة. . . . . . . ولماذا؟
- إذا أردت أن تعكس الأمر في المثل (رجع بخفي حنين) وأصبح الأعرابي أكثر ذكاءً من الإسكافي فكيف سيتصرف برأيك بالخفين؟

(هذه الأنشطة حول استراتيجية التفكير حول الأفكار)

يوظف المعلم استراتيجية أخذ الملحوظات واستراتيجية مناقشة العناصر الأساسية بعد القراءة بإعطاء أنشطة مثل:

- طلب إليك أن تكتب الأفكار الرئيسة في الأمثال الثلاثة فما هذه الأفكار برأيك؟
- لخص فكرة مثل جزاء سنمار عبّر أحسن تعبير عن المثل.
- ناقش زملاءك حول العواطف الآتية: قتل الحارث لسعيد، قتل النعمان بن امرئ القيس لسنمار، استهزاء الاسكافي بالأعرابي وسرقة جمله.
- اجر حوارًا مع معلمك حول الصورة الفنية في قول ضبة: سبق السيف العذل، وقول أحد الشعراء: لما أناخوا قبيل الصبح عيسهم. وعلاقة ذلك بأن الأعرابي أناخ راحلته.

جو النص

المثل كلام وجيز قيل في مناسبةٍ ما، وأصبح يقال في مواقف مشابهةٍ للموقف الأصلي الذي قيل فيه.

وضرب الأمثال من أكثر الأشكال التعبيرية الشعبية انتشاراً وشيوعاً، ولا تخلوا منها أي ثقافة، إذ نجدها تظهر مشاعر الشعوب على اختلاف طبقاتها وانتماءاتها، وتجسد أفكارها وتصوراتها وعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها ومعظم حياتها، في صورةٍ حيةٍ، وفي دلالةٍ إنسانيةٍ شاملةٍ، فهي بذلك عصارة حكمة الشعوب وذكرتها.

تتسم الأمثال بثبات الدلالة وعدم التغير، ودلالتها على معانٍ كثيرةٍ بأوجز لفظٍ، وسرعة انتشارها وتداولها من جيلٍ إلى آخر، وانتقالها من لغةٍ إلى أخرى عبر الأزمنة والأمكنة، إضافة إلى جمال لفظها. وهذه مجموعة من الأمثال العربية تطل بنا على الثقافة واللغة العربية ذكرت مع قصتها، ويمكن أن نوظفها في حياتنا في مواقف مشابهةٍ.

المعجم والدلالة

1- أضف إلى معجمك اللغوي:

السرحة: دوحةٌ(شجرةٌ) واسعة يحل تحتها الناس في الصيف.

الخورنق: اسم القصر الذي بناه سنمار.

2- استخرج معنى كل من المفردات الآتية من المعجم:

العذل، خرَّ، إسكافٌ.

3- استخدم المفردات الآتية في جمل مفيدةٍمن إنشائك:

استحسنَ، ارتحلَ، كمنَ.

4- يُقال:"الحديث ذو شجون"، والشجون لغةً: شعب الوادي وتفرعاته. فما الشجون في قولالشاعر أحمد شوقي:

أرقت وعادتني لذكرى أحبَّتي　　　شجونٌ قيامٌ بالضلوعِ قعودُ

الفهم والتحليل

1- وردِ في النص المثل الأول أمثال أخرى غير المثل الرئيس:

أ_ اذكرها.

ب_ وضح المواقف التي يمكن أن تقال فيه هذه الأمثال.

2- أختر الإجابة الصحيحة في كل مما يأتي:

(1)إذا رأى شخصاً تحت الليل مقبلًا:

أ _ رأى شخصاً مختبئًا في الليل.

ب_ رأى شخصاً قادماً في الليل.

ج_ رأى شخصاً مهموماً محزوناً.

د_ رأى شخصاً متخفياً.

(2) المثل القائل :"سبق السيف العذل" يعني :

أ_ أن النَّدم على ما فرط من الأمر غير مهمًّ.

ب_ أن النَّدم على ما فات من الأمر مُجدٍ.

ج_ لا لوم في ما سبيل إلى رده.

د_ اصنع ما شئت ولا تبالِ.

(3)" جزاء سنمار"، مثل يضرب ل:

أ _ سوء الجزاء على الإحسان.

ب_ الجزاء الحسن على الفعل الشنيع.

ج_ جزاء السوء بالسوء

د_ من غلبت إساءته إحسانه.

3_ في ضوء دراستك قصة "سبق السيف العذل". قارن بين هذا المثل و قول الرسول صلى الله عليه وسلم:

"ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب". متفق عليه

4_ فيم يضرب المثل الآتي:"رجع بخفي حنينٍ"؟

5_ ما الدروس و العبر التي يمكن أن نتعلمها من الأمثال التي درستها؟

6_ اضرب أمثالاً أخرى جرت على ألسنة الناس، وبيِّن المناسبات التي تضرب فيها؟

التذوق الأدبي

1_ اقرأ البيتين الآتين للمتبني، ثم أجب عما يليهما:

ومراد النفوس أصغر من   أن نتعادى فيه وأن نتفانى

غير أن الفتى يلاقي   المنايا كالحاتٍ ولا يلاقي الهوانا

أ _ هل قول المتنبي حكمةٌ أم مثلٌ.

ب_ استنتج الفرق بين الحكمة و المثل.

2_ ماذا تعني جملة: (ذهب مثلًا)، الواردة في النص المثل الأول.

3_ وضح الصورة الفنية في عبارة: الحديث ذو شجونٍ.

4_ اذكر بعض السمات الفنية للمثل؟

قضايا لغوية

1_ الأفعال متعدية ولازمةٌ، مثل لذلك من نصوص الأمثال.

2_ عين همزة الاستفهام في عبارة:" أنجحٌ أم خيبةٌ؟ أخيرٌ أم شرٌ؟"

3_أعرب ما تحته خط في ما يأتي:

أ _ فلما نظر إليه النّعمان استحسنهُ.

ب_ فاختلفا حتّى أغضبه.

4_ إلام تعود ضمائر الغائب التي تحتها خط في العبارة الآتية الواردة في قصة المثل الثالث:

"وكره أن يعمل مثله لغيره، فألقاه من أعلاه"

5_ استخدم كلمة (امرؤٌ) في ثلاث جمل تكون فيها مرفوعةً ومنصوبةً ومجرورةٍ، ملاحظًا الفرق في كتابتها.

الكتابة

نقدم إليك في النَّص الآتي إعادةً لصياغة قصة المثل القائل :"جزاء سنمار":

يروى أن النعمان بن امرئ القيس طلب إلى المعماري سنمار أن يبني له قصراً، وحين أتم سنمار بناء القصر، جاء النعمان واطلع عليه، فإذا به فخم جميل محكم البناء، فسولت له نفسه قتل سنمار؛ كي لا يبني لأحد سواه قصراً مثله أو أفخم منه، فأمر النعمان بإلقاء سنمار من أعلى القصر، فمات، فذهب جزاء سنمار مثلًا في العالمين لسوء الجزاء على الإحسان.

_ أعد صياغة قصة أحد الأمثال بلغتك مراعياً جمال الأسلوب وسلامة اللغة.

النشاط

عد إلى أحد كتب الأمثال، نحو (مجمع الأمثال للمداني)، وهات مثلًا وقصتهُ.

تدرّس قصة مثل للمجموعة الضابطة

كتاب مهارات الاتصال للصف التاسع

الوحدة العاشرة: أمثال عربية

الوحدة العاشرة

أَمْثالٌ عَرَبِيَّةٌ

الاسْتِماعُ

استمِعْ إلى نصّ (الغصنُ المغرورُ) الّذي يقرؤهُ عليكَ مُعَلّمُكَ مِنْ كُتَيِّبِ نُصوصِ الاستِماعِ، ثُمّ أَجِبْ عَنِ الأسئلةِ الآتيةِ:

١ – متى جرَتْ أحداثُ هذهِ القصّةِ؟

٢ – كيفَ تصرّفَ الغصنُ في موسمِ الإثمارِ؟

٣ – لماذا صبَّ الغصنُ غضبَهُ على الجذعِ؟

٤ – بِمَ وُصِفَ الغصنُ نتيجةَ موقفِهِ مِنَ الجذعِ؟

٥ – لماذا طلبَ الغصنُ إلى الحطّابِ أنْ يأخذَهُ إليهِ؟

٦ – ما المصيرُ الذي انتهى إليهِ الغصنُ؟

٧ – ما مغزى هذهِ القصّةِ في رأيِكَ؟

التّحَدُّثُ

١ – تحدّثْ إلى زُملائِكَ في مضمونِ البيتِ الآتي:

تَأنَّ وَلا تَضِــقْ للأَمْــرِ ذَرْعــا   فَكَــمْ بالـنُّـجْـحِ يَظْفَرُ مَـنْ تَأنّى

٢ – حاوِرْ زملاءَكَ في مضمونِ قولِ البُسْتِيِّ:

أَحْسِنْ إلى النّاسِ تَسْتَعبِدْ قُلوبَهُمْ   فَطالَما اسْتَعْبَدَ الإِنْسانَ إِحسانُ

قِصّةُ مَثَلٍ

سَبَقَ السَّيْفُ العَذَلَ

المَثَلُ لضَبّة بْنِ أُدّ، وكانَ لهُ ابْنانِ يُقالُ لأحدِهما سَعْدٌ، والآخَرُ سُعَيْدٌ، فَخَرجا في طَلَبِ إبِلٍ لَهُ، فلَحِقَها سَعْدٌ، فرجعَ بها، ولَمْ يَرْجِعْ سُعَيْدٌ. وَكانَ ضَبّةُ يَقولُ إذا رَأى شخصًا تَحتَ اللّيْلِ مُقبِلًا: "أَسَعْدٌ أمْ سُعَيْدٌ؟". فَذَهبَتْ مَثَلًا في مِثْلِ قَوْلِهِمْ: "أَنُجْحٌ أمْ خَيْبَةٌ؟ أخَيْرٌ أمْ شَرٌّ؟". ثُمّ خرجَ ضَبّةُ يسيرُ في الأَشْهُرِ الحُرُمِ، وَمَعَهُ الحارِثُ بْنُ كَعْبٍ، فَمَرّا على سَرْحَةٍ، فَقالَ الحارِثُ: لَقيتُ بِهذا المَكانِ شابًّا مِنْ صِفَتِهِ كَذا، فَقَتَلْتُهُ، وَأخَذْتُ بُرْدًا كانَ عَلَيْهِ وَسَيْفًا، فَقالَ ضَبّةُ: أرِني السَّيْفَ، فأراهُ، فَإذا هُوَ سَيْفُ سُعَيْدٍ، فَقالَ ضَبّةُ:"الحَديثُ ذو شُجونٍ"، فَقَتَلَ ضَبّةُ الحارِثَ، فلامَهُ النّاسُ، وَقالوا: قتلْتَ في الشّهْرِ الحَرامِ، فَقالَ: "سَبَقَ السَّيْفُ العَذَلَ" فذهبَتْ مَثَلًا.

أبو هلال العسكريّ، جمهرةُ الأمثالِ

جَزاءُ سِنِمّارَ

يُقالُ: جَزاهُ جَزاءَ سِنِمّارَ، وَكانَ سِنِمّارُ بَنّاءً مُجيدًا مِنَ الرّومِ، فَبَنى الخَوَرْنَقَ للنُّعْمانِ بْنِ امْرِئِ القَيْسِ، فَلَمّا نَظَرَ إلَيْهِ النُّعْمانُ استَحْسَنَهُ، وَكَرِهَ أنْ يَعْمَلَ مِثْلَهُ لِغَيْرِهِ، فَألْقاهُ مِنْ أعْلاهُ، فَخَرّ مَيّتًا.

أبو هلال العسكريّ، جمهرةُ الأمثالِ

رَجَعَ بِخُفَّيْ حُنَيْنٍ

أَصْلُهُ أنّ حُنَيْنًا كانَ إسْكافًا بالحِيرَةِ، وساوَمَهُ أعْرابِيٌّ بِخُفَّيْنِ، فاخْتَلَفا حَتّى أغْضَبَهُ، فَلَمّا ارْتَحَلَ الأعْرابِيُّ، أخَذَ حُنَيْنٌ الخُفَّيْنِ، فَألْقى أحَدَهُما عَلى طريقِ الأعْرابِيِّ، ثُمّ ألْقى الآخَرَ بِمَوْضِعٍ آخَرَ على طَريقِهِ، فَلَمّا مَرّ الأعْرابِيُّ بالخُفِّ الأوّلِ، قالَ: ما أشْبَهَ هَذا بِخُفِّ حُنَيْنٍ، ولو كانا خُفَّيْنِ لأخَذْتُهُما،

ثُمَّ مَرَّ بالآخَرِ، فَنَدِمَ على تَرْكِ الأَوَّلِ، فَأَناخَ راحِلَتَهُ، وانْصَرَفَ إلى الأَوَّلِ وقَدْ كَمَنَ لَهُ حُنَيْنٌ، فَأَخَذَ الرّاحِلَةَ وَذَهَبَ بِها، وَأَقْبَلَ الأَعْرابِيُّ إلى أَهْلِهِ ليسَ مَعَهُ غَيْرُ خُفَّيْ حُنَيْنٍ.

شهاب الدين النويريّ، نهاية الأرب في فنون الأدب

جَوُّ النَّصِّ

المَثَلُ كلامٌ وَجيزٌ قيلَ في مُناسبةٍ ما، وأصبحَ يُقالُ في مواقفَ مشابهةٍ للموقفِ الأَصليِّ الذي قيلَ فيهِ.

وَضَرْبُ الأَمْثالِ مِنْ أَكثرِ الأَشْكالِ التَّعبيريَّةِ الشَّعْبيَّةِ انتشارًا وشُيوعًا، ولا تَخْلو مِنْها أَيُّ ثقافةٍ، إذْ نجِدُها تُظْهِرُ مشاعِرَ الشُّعوبِ على اختلافِ طبقاتِها وانتماءاتِها، وتُجسِّدُ أفكارَها وتصوُّراتِها وعاداتِها وتقاليدَها ومعتقداتِها ومعظَمَ مظاهرِ حياتِها، في صورةٍ حيّةٍ، وفي دَلالةٍ إنسانيَّةٍ شاملةٍ، فهيَ بذلكَ عُصارةُ حِكْمَةِ الشُّعوبِ وذاكرَتُها.

تتَّسِمُ الأَمثالُ بِثَباتِ الدَّلالةِ وعَدَمِ التَّغيُّرِ، ودَلالَتِها على معانٍ كثيرةٍ بأَوْجَزِ لفظٍ، وسُرعةِ انتشارِها وتداوُلِها منْ جيلٍ إلى آخَرَ، وانتقالِها منْ لغةٍ إلى أُخرى عبرَ الأزمنةِ والأَمكنةِ، إضافةً إلى جَمالِ لفظِها. وهذهِ مجموعةٌ منَ الأَمثالِ العربيَّةِ تُطِلُّ بنا على الثَّقافةِ واللُّغةِ العربيَّةِ ذُكِرَتْ مَعَ قِصَّتِها، ويُمكِنُ أَنْ نُوظِّفَها في حياتِنا في مواقِفَ مُشابِهةٍ.

المُعْجَمُ والدَّلالَةُ

١- أَضِفْ إلى مُعْجَمِكَ اللُّغويِّ:

السَّرْحَةُ: دَوْحَةٌ (شجرةٌ) واسِعةٌ يَحُلُّ تَحْتَها النّاسُ في الصَّيْفِ.

الخَوَرْنَقُ: اسمُ القصرِ الذي بناهُ سِنِمّارُ.

٢- استخرِجْ معنى كلٍّ منَ المفرداتِ الآتيةِ منَ المُعْجَمِ:

العَذْلُ، خَرٌّ، إشكافٌ.

٣- استخدمِ المفرداتِ الآتيةَ في جُمَلٍ مفيدةٍ مِنْ إنشائِكَ:

استحسنَ، ارتحلَ، كَمَنَ.

٤- يُقالُ: "الحديثُ ذو شجونٍ"، والشُّجونُ لغةً: شِعْبُ الوادي وتفرُّعاتُهُ. فما الشُّجونُ في قولِ الشّاعرِ أحمد شوقي:

أرِقْتُ وَعادَتْني لِذِكْرى أَحِبَّتي		شُجونٌ قِيامٌ بِالضُّلوعِ قُعودُ

الفَهْمُ والتَّحليلُ

١- وردَ في نصِّ المَثَلِ الأوّلِ أَمْثالٌ أُخرى غيرُ المَثَلِ الرَّئيسِ:

أ - اذكُرْها.

ب- وضِّحِ المواقفَ الّتي يمكنُ أَنْ تُقالَ فيهِ هذهِ الأَمْثالُ.

٢- اخْتَرِ الإجابةَ الصَّحيحةَ في كلٍّ ممّا يأْتي:

(١) إذا رأى شخصًا تحتَ اللّيلِ مُقبلًا:

أ - رأى شخصًا مختبِئًا في اللّيلِ.

ب- رأى شخصًا قادِمًا في اللّيلِ.

جـ- رأى شخصًا مهمومًا محزونًا.

د - رأى شخصًا مُتَخفِّيًا.

(٢) المَثَلُ القائِلُ: "سَبَقَ السَّيْفُ العَذَلَ" يعني:

أ - أنَّ النَّدَمَ على ما فَرَطَ مِنَ الأمرِ غيرُ مُهِمٍّ.

ب- أنَّ النَّدمَ على ما فاتَ مِنَ الأمرِ مُجْدٍ.

جـ- لا لَوْمَ في ما لا سبيلَ إلى رَدِّهِ.

د - اصنَعْ ما شِئْتَ ولا تُبالِ.

(٣) "جَزاءُ سِنِمّارَ"، مثلٌ يُضرَبُ لِـ:

أ – سوءِ الجزاءِ على الإحسانِ.

ب– الجزاءِ الحَسَنِ على الفِعْلِ الشَّنيعِ.

جـ– جزاءِ السّوءِ بالسّوءِ.

د – مَنْ غَلَبَتْ إساءَتُهُ إحْسانَهُ.

٣– في ضوءِ دراستِكَ قصّةَ المَثَلِ "سَبَقَ السَّيْفُ العَذَلَ". قارنْ بينَ هذا المَثَلِ وقولِ الرّسول ﷺ: "ليسَ الشّديدُ بالصُّرَعَةِ، إنّما الشّديدُ الّذي يَمْلِكُ نفسَهُ عندَ الغَضَبِ". متفقٌ عليهِ

٤– فيمَ يُضرَبُ المَثَلُ الآتي: "رَجَعَ بِخُفَّيْ حُنَيْنٍ"؟

٥– ما الدُّروسُ والعِبَرُ التي يمكنُ أنْ نتعلَّمَها منَ الأمْثالِ الّتي درسْتَها ؟

٦– اضْرِبْ أمْثالاً أُخرى جَرَتْ على ألسنةِ النّاسِ، وبيِّنِ المناسباتِ الّتي تُضْرَبُ فيها؟

التّذوّقُ الأدبيُّ

١– اقرأ البيتيْنِ الآتِيينِ للمتنبّي ،ثمّ أجِبْ عمّا يليهِما:

وَمُرادُ النُّفوسِ أَصْغَرُ مِنْ أَنْ ... تَتَعـادى فيـهِ وأَنْ تَتَفـانى

غَيْرَ أَنَّ الفَتى يُلاقي الـمَنايـا ... كالِحاتٍ ولا يُلاقي الهَوانا

أ – هَلْ قولُ المتنبّي حِكْمَةٌ أَمْ مَثَلٌ؟

ب– استنتجِ الفَرْقَ بينَ الحِكمةِ والـمَثَلِ.

٢– ماذا تَعني جُملَةُ: (ذَهَبَ مَثَلًا)، الواردةُ في نصِّ الـمَثَلِ الأَوّلِ.

٣– وضِّحِ الصّورةَ الفنّيّةَ في عبارةِ: الحديثُ ذو شُجونٍ.

٤– اذكرْ بعضَ السّماتِ الفنّيّةِ للمَثَلِ؟

قضايا لغويّة

١- الأفعالُ متعدّيةٌ ولازمةٌ، مَثّلْ لذلكَ مِنْ نصوصِ الأمْثالِ.

٢- عيّنْ همزةَ الاستفهامِ في عبارةِ: "أَنُجْحٌ أَمْ خَيْبَةٌ؟ أَخَيْرٌ أَمْ شَرٌّ؟".

٣- أعربْ ما تحتَهُ خطٌّ في ما يَأْتي:

أ- فلمّا نظرَ إليهِ النّعمانُ استحسنَهُ.

ب- فاختلفا حتّى أغضبه.

٤- إلامَ تعودُ ضمائرُ الغائبِ الّتي تحتَها خطٌّ في العبارةِ الآتيةِ الواردةِ في قصّةِ المَثَلِ الثّالثِ:

"وَكَرِهَ أَنْ يَعْمَلَ مِثْلَهُ لِغَيْرِهِ، فَأَلْقاهُ مِنْ أَعْلاهُ".

٥- استخدمْ كلمةَ (امرُؤٌ) في ثلاثِ جملٍ تكونُ فيها مرفوعةً ومنصوبةً ومجرورةً، ملاحظًا الفرقَ في كتابتِها.

الكِتابةُ

نُقَدِّمُ إليكَ في النّصِّ الآتي إعادةً لصياغةِ قصّةِ المَثَلِ القائِلِ: "جزاءُ سِنِمّارَ":

يُرْوى أَنَّ النُّعْمانَ بنَ امرئِ القَيْسِ طَلَبَ إلى المعماريِّ سِنِمّارَ أَنْ يبنيَ لَهُ قَصْرًا، وحينَ أَتَمّ سِنِمّارُ بناءَ القَصْرِ، جاءَ النُّعمانُ واطَّلَعَ عليهِ، فإذا بِهِ فَخْمٌ جميلٌ مُحْكَمُ البِناءِ، فسوَّلَتْ لهُ نفسُهُ قتْلَ سِنِمّارَ؛ كيْ لا يَبنيَ لأَحَدٍ سِواهُ قصرًا مثلَهُ أَوْ أفخمَ منهُ، فأمَرَ النُّعمانُ بإلقاءِ سِنِمّارَ منْ أعلى القصرِ، فماتَ، فذهبَ جزاءُ سِنِمّارَ مَثَلًا في العالَمينَ لِسوءِ الجَزاءِ على الإحسانِ.

- أَعِدْ صياغَةَ قصّةِ أَحَدِ الأَمْثالِ بِلُغَتِكَ مراعيًا جمالَ الأُسلوبِ وسلامَةَ اللُّغَةِ.

مِنْ وَصايا الإمامِ عليّ بْنِ أبي طالب رضي الله عنه

لا تَكُنْ ممَّنْ يَرْجو الآخِرَةَ بغيرِ عَمَلٍ، ويؤَخِّرُ التَّوبَةَ لطولِ الأَمَلِ، ويقولُ في الدُّنيا بِقَوْلِ الزّاهدينَ[١]، ويعملُ فيها بِعَمَلِ الرّاغبينَ، إنْ أُعْطِيَ منْها لَمْ يَشْبَعْ، وإنْ مُنِعَ لَمْ يَقْنَعْ، يَعْجِزُ عنْ شُكْرِ ما أوتِيَ، ويبتَغي الزِّيادةَ في ما بَقِيَ، يَنْهى ولا يَنْتَهي، ويأْمُرُ بما لا يأْتي، يُحِبُّ الصّالحينَ ولا يعمَلُ أعمالَهُمْ، ويُبْغِضُ المسيئينَ وَهُوَ منْهُمْ؛ يكرَهُ الموتَ لكَثْرَةِ ذُنوبِهِ، ويُقيمُ على ما يَكْرَهُ الموتَ لَهُ، إنْ سَقِمَ[٢] ظَلَّ نادمًا، وإنْ صَحَّ أَمِنَ لاهيًا، يُعْجَبُ بنفسِهِ إذا عوفِيَ، وَيَقْنَطُ[٣] إذا ابْتُلِيَ، تَغْلِبُه نفسُهُ على ما يَظُنُّ، ولا يَغْلِبُها على ما يستيْقِنُ، ولا يَثِقُ مِنَ الرِّزْقِ بما ضُمِنَ لَهُ، ولا يعمَلُ منَ العَمَلِ بما فُرِضَ عليهِ، إنِ اسْتَغْنى بَطِرَ[٤] وفُتِنَ، وإنِ افتَقَر قَنَطَ وَحَزِنَ، فهُوَ منَ الذَّنْبِ والنِّعمةِ مُوَقَّرٌ[٥]، يبتغي الزِّيادةَ ولا يَشْكُرُ، ويتكَلَّفُ مِنَ النّاسِ ما لَمْ يُؤْمَرْ، ويُضيعُ منْ نفسِهِ ما هُوَ أَكْثَرُ، ويبالِغُ إذا سَأَلَ، ويُقَصِّرُ إذا عَمِلَ، يَخْشى المَوْتَ، ولا يبادِرُ الفَوْتَ[٦]، يستكثِرُ منْ معصيَةِ غيرِهِ ما يستقِلُّ أكثَرَهُ مِنْ نفسِهِ، ويستكْثِرُ منْ طاعَتِهِ ما يستقِلُّهُ منْ غيرِهِ، فهُوَ على النّاسِ طاعِنٌ، ولنَفسِهِ مُداهِنٌ، اللَّغْوُ[٧] مَعَ الأَغنياءِ أَحَبُّ إليهِ مِنَ الذِّكْرِ مَعَ الفُقَراءِ، يَحْكُمُ على غيرِهِ لِنَفْسِهِ، ولا يَحْكُمُ عليْها لغَيْرِهِ، وَهُوَ يُطاعُ ويَعْصي، ويَسْتَوفي ولا يُوفي.

أبو إسحق الحصريّ القيروانيّ، زهر الآداب وثمر الألباب

(١) الزّاهدين: مفردها زاهدٌ وهو مَنْ أعرضَ عنْ ملذّات الدّنيا وانصرفَ إلى العبادة.

(٢) سَقِمَ: مرِضَ.

(٣) يَقْنَطُ: ييأسُ أشدَّ اليأس.

(٤) بَطِرَ: وقَعَ في الكبرياءِ وغلا في المَرَحِ والزَّهْوِ.

(٥) مُوَقَّرٌ: مُثْقَل بها.

(٦) الفَوْتُ: ضَياعُ الفُرصة.

(٧) اللَّغْوُ: ما لا يُعْتَدُّ به من الكلام، ولا يحصلُ منهُ على فائدةٍ ولا نفع.

النشاط

عُدْ إلى أَحَدِ كُتُبِ الأَمْثالِ، نحوَ (مَجمعُ الأَمْثالِ للمَيْدانيِ)، وهاتِ مَثَلًا وقِصّتَهُ.

الملحق (4)

كتب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
رئاســـة الجامعـــة

The World Islamic Science's & Education University (wise)
University Presidency

www.wise.edu.jo

الرقم:
التاريخ:
الموافق: ٢/٤/٢٠١٧م

Ref. :
Date :

السادة وزارة التربية والتعليم المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

فتهديكـــم جامعة العلوم الإسلامية العالمية أطيـب التحيـات وأصـدق الأمنيـات، ويُرجـــى التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم في مديرية التربية والتعليم / قصبة السـلط لتسهيل مهمة طالب الدكتوراه **رياض مفلح محمد البقور/ تخصص المنـاهج والتـدريس** – لعمل دراسة بعنوان "**أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية فـي تنميـة مهـارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**". وذلـك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

شـــاكرين ومقدرين حسن تعاونكم واهتمامكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/ رئيس الجامعة
نائب رئيس الجامعة

أ.د. ياسين أحمد الزعبي

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم:
١١ نيسان ٢٠١٧
إلى مدير إدارة:

نسخة إلى:
- كلية العلوم التربوية
- الصادر العام
-

الطباع/ س. ع.

هاتف: ٥٦٠٠٢٣٠ ٦ ٩٦٢+، فاكس: ٥٠٦٤٠١٥ ٦ ٩٦٢+، ص.ب ١١٠١، الرمز البريدي ١١٩٤٧ عمان – الأردن، بريد الكتروني: dewan.president@wise.edu.jo
Tel.:+962 6 5600230 - Fax: +962 6 5064015 - P.O.Box 1101 Postal Code: 11947 Amman - Jordan - email: dewan.president@wise.edu.jo

ملاحظة: تحتوي هذه الورقة على آيات قرآنية كريمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط

الرقم :

التاريخ :

الموافق :

السادة مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية
ذوات الصف التاسع الأساسي

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٩٧١٧/١٠/٣ تاريخ ٢٠١٧/٤/١١م.
ارجو العلم بأن الطالب "رياض مفلح محمد البقور" من جامعة العلوم الأسلامية العالمية يقـوم بـإجراء دراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص المناهج والتدريس ويحتاج ذلـك إلى تطبيق أدوات الدراسةعلى عينة من طلبة المدارس في المرحلة الأساسية في مدارسكم .

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة له.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم
مدير الشؤون الادارية والمالية
موسى محمد الزعبي

نسخة/ للسيد مدير الشؤون الإدارية والمالية
نسخة/ للسيد مدير الشؤون التعليمية والفنية/
نسخة/ للسيد ر.ق. الإشراف و الإسناد التربوي التربوي / مع المرفق
نسخة/ للسيد ر.ق. الرقابة والتفتيش

المرفقات: ١-الكتاب الرسمي(٣صفحات)

رنده حداد ٢٠١٧/٤/١٣

هاتف : (٠٤-٥٥٥٦٨١) فاكس (٥٥٢٩٤١) ص.ب (٢٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/١١/١٩٧١٧

التاريخ ١٤ رجب ١٤٣٨

الموافق ٢٠١٧/٠٤/١١

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة السلط

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ؛

فأرجو العلم بأن الطالب رياض مفلح محمد البقور يقوم بإجراء دراسة عنوانها "أثر تدريس القراءة باستراتيجيات فوق معرفية في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص المناهج والتدريس من جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الأدوات المرفقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٣٨) صفحة

المملكة الأردنية الهاشمية

www.moe.gov.jo